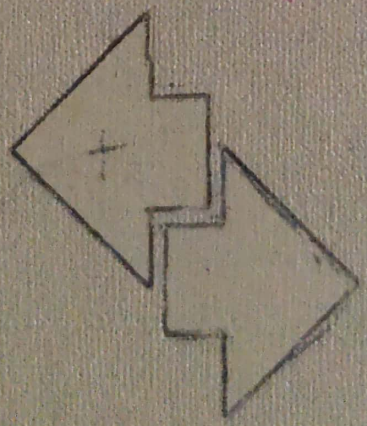
VICTOR ȚIRCOVNICU

PEDAGOGIA GENERALĂ



Scanned with OKEN Scanner

VICTOR ŢÎRCOVNICU

PEDAGOGIA GENERALĂ

EDITURA FACLA – 1975

Scanned with OKEN Scanner

PREFAȚĂ

Lucrarea se adresează învățătorilor, profesorilor, părinților, studenților, activiștilor culturali din diferite sectoare.

Față de lucrările pedagogice similare (tratate, cursuri universitare, manuale), ea are o structură deosebită, accentul căzînd pe studierea elementelor constitutive ale procesului educativ, considerînd că înțelegerea adîncă a acestora îl ajută pe educator să adopte o atitudine creatoare în activitatea sa. De aceea partea a doua a lucrării, în care se analizează aceste elemente și problematica lor, este cea mai extinsă.

În legătură cu cele mai multe teme ale pedagogiei generale am prezentat și părerile clasicilor și pe cele ale modernilor, insistînd asupra posibilităților de modernizare pe care le oferă unele forme clasice și dialogînd critic cu opiniile moderne. S-ar putea ca unii cititori să ne reproșeze că lucrarea face prea mult loc curentelor pedagogice noi, și alții, că nu combate deschis pedagogia veche, că nu prezintă mai entuziast direcțiile noi.

Există, desigur, un progres continuu și în procesul educativ, și în știința educației. Generațiile de astăzi sînt mai bine educate, sub aspect metodic, decît cele din trecut. Manualele de astăzi, metodele de învățare, formele de organizare a învățămîntului, relațiile dintre elevi și educatori etc. sînt superioare, în general, față de cele din trecut. Dar de aici nu urmează că orice inovație pedagogică reprezintă ipso facto și un pas înainte în știința educației, și nici că orice normă pedagogică veche devine caducă și nocivă în condițiile actuale numai pentru că a fost elaborată cu cîteva sute de ani în urmă. Esența modernizării învățămîntului nu constă în acceptarea fără discernămînt a oricărei inovații, aruncînd peste bord ceea ce a avut și are bun școala românească. În toate laturile procesului educativ — conținut, principii, metode, forme de organizare etc. — este ne-

Scanned with OKEN Scanner

cesar să se țină pas cu cerințele societății actuale și să se utilizeze judicios mijloacele pe care tehnica actuală le pune la dispoziția școlii. E necesară îndrăzneală. Dar este necesară și prudența. Fiindcă școala nu experimentează cu substanțe chimice sau cu plante, ci cu oameni în devenire. Educatorii sînt răspunzători de modul cum formează pe cetățeanul de mîine.

Deoarece lucrarea prezintă, în general, idei cu largă circulație în revistele și lucrările pedagogice, referirile bibliografice sînt rare în text. În fața multor probleme însă autorul însuși a ridicat întrebări, obiecții, a formulat îndoieli și a avansat ipoteze, în convingerea că acestea vor stîrni și în cititor reflecții asupra procesului educativ, proces perpetuu perfectibil.

Autorul n-are pretenția că a răspuns la toate întrebările pe care și le pun educatorii. Ar fi mulțumit dacă lucrarea sa ar sugera cititorului noi întrebări și ar constitui un material de referință în cadrul căruia întrebările cititorului să găsească o rezolvare creatoare și fecundă.

V. ȚÎRCOVNICOV

PARTEA ÎNTÎI

STATUTUL DE ŞTIINŢĂ AL PEDAGOGIEI

O ştiinţă este un sistem de adevăruri referitoare la un domeniu din realitate. Spre a se constitui, o ştiinţă trebuie să aibă un *domeniu propriu de cercetare* (un aspect al realităţii pe care nu-l mai cercetează alte ştiinţe sau îl cercetează din alte puncte de vedere), să folosească *metode ştiinţifice* în investigarea obiectului său şi să ajungă la *adevăruri cu caracter general, la o teorie,* prin care să explice mai adînc realitatea cercetată sau să ajute practica.

Aceste cerinţe le îndeplineşte şi pedagogia. Vom prezenta care este obiectul ei de cercetare, care sînt metodele folosite de ea în cercetare şi în ce măsură rezultatele la care ajunge constituie o teorie asupra obiectului cercetat.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAŢIA — OBIECTUL DE CERCETARE AL PEDAGOGIEI

A. NOŢIUNEA DE EDUCAŢIE

Pedagogia cercetează un aspect al activităţii sociale : educaţia, adică formarea omului pentru a deveni un bun membru al societăţii. *Pedagogia este ştiinţa educaţiei.*

Cuvîntul „educaţie" este de origine latină şi are semnificaţia de îngrijire, cultivare. La început noţiunea era folosită pentru a desemna îngrijirile date unei plante, unui animal sau unui copil pentru a se dezvolta. Mai tîrziu această noţiune a fost folosită numai în înţelesul de îngrijire, îndrumare, cultivare a omului.

În lumea contemporană şi mai ales în ţările socialiste, educaţia nu se realizează numai în şcoală, ci un număr tot mai mare de instituţii concură la aceasta. De aceea pedagogia nu se limitează la cercetarea fenomenului educativ din şcoală, ci studiază întreaga acţiune de formare a omului, sub influenţa tuturor factorilor educativi.

Omul a trăit totdeauna în societate, laolaltă cu alţi oameni. Cei vîrstnici au transmis celor tineri experienţa lor socială, i-au învăţat cum să muncească şi cum să se comporte. În cadrul societăţii şi prin mijloacele puse la îndemînă de aceasta, omul a asimilat cunoştinţe, şi-a format priceperea de a folosi uneltele de muncă, şi-a dezvoltat procesele psihice. Generaţia tînără este îndrumată şi pregătită de generaţia adultă spre a se încadra în viaţa socială. Integrarea socială a generaţiei tinere este o necesitate obiectivă. *Activitatea depusă de societate spre a pregăti pe om pentru viaţa socială o numim educaţie.*

De educaţie au nevoie în primul rînd copiii. Ei trebuie învăţaţi cum să muncească şi să se comporte, cum să-şi îngrijească sănătatea, cum să-şi petreacă timpul liber. Semnificaţia etimologică a cuvîntului *pedagogie,* îndrumă spre o asemenea accepţie : *pais* — *copil, agogé* — conducere,

îndrumare. Dar viaţa socială este în continuă dezvoltare şi-i obligă pe oameni să înveţe necontenit. Mai ales în vremea noastră, ritmul tot mai accelerat al dezvoltării ştiinţei şi tehnicii impune ca educaţia să nu se limiteze la vîrsta copilăriei şi tinereţii, ci să fie necesară în *tot timpul vieţii*. Se poate vorbi deci nu numai de educaţia copiilor şi tinerilor, ci şi de aceea a adulţilor. Numai că în timp ce pentru educaţia copiilor rolul îndrumătorului (educatorului) este deosebit de important, pentru educaţia adulţilor creşte în importanţă efortul propriu de a se educa (autoeducaţia).

La pregătirea omului pentru viaţa socială îşi aduc contribuţia mai mulţi factori : familia, şcoala, organizaţiile sociale, mediul cultural şi social şi chiar mediul natural. Fiecare din aceşti factori exercită **influenţe educative** specifice asupra omului. Specifice nu înseamnă neapărat divergente. Îndrumările date de părinţi, cunoştinţele transmise de profesor, sfaturile date de un prieten, impresia produsă de o operă muzicală, satisfacţia reuşitei în confecţionarea unui obiect prin muncă proprie, varietatea de impresii dobîndite în timpul unei excursii în natură etc. contribuie atît la formarea omului pentru viaţa socială, cît şi la dezvoltarea lui pe linia aspiraţiilor sale individuale.

Se observă uşor că unele din aceste influenţe s-au exercitat în mod conştient, cu intenţia de a-l pregăti şi dezvolta pe individ, altele însă n-au urmărit în mod conştient acest scop. Aşadar, asupra omului se exercită **influenţe educative intenţionate şi influenţe educative neintenţionate.** Oricare din acestea poate îndruma corect, dar poate îndruma şi greşit pe om, poate ajuta sau poate împiedica dezvoltarea lui într-o anumită direcţie. Nivelul de dezvoltare la care a ajuns o persoană este un rezultat atît al influenţelor intenţionate cît şi al celor neintenţionate. Dacă ele se exercită în acelaşi sens, convergent, rezultatele educative vor fi mai adînci. Dacă însă influenţele educative acţionează în sensuri opuse, rezultatele vor fi slabe, fiindcă rezultatele unora vor fi slăbite sau anulate de ale altora.

Care este ponderea influenţelor intenţionate şi a celor neintenţionate în formarea omului ?

Influenţele intenţionate sînt exercitate de familie, de organizaţiile de tineret şi mai ales de şcoală, spre a forma pe om în sensul unui *scop precis determinat*. Mama arată fetiţei cum să spele vasele, detaşamentul de pionieri laudă pe un membru al său pentru o faptă bună, profesorul îndrumă clasa de elevi la însuşirea unor cunoştinţe noi — toate aceste activităţi urmăresc în mod *conştient* un scop, sînt *organizate* corespunzător scopului urmărit.

Între factorii care exercită aceste influenţe se poate stabili o unitate de vederi, iar între influenţe, continuitate şi consecvenţă, astfel încît, deşi specifice, aceste influenţe să se sprijine unele pe altele, să se completeze şi să se adîncească.

Numai printr-o asemenea acţiune convergentă, sistematică, uneori chiar planificată, se poate forma multilateral şi armonios generaţia tînără.

La formarea omului contribuie însă şi **influenţele neintenţionate.** Acestea nu se exercită organizat, după un plan. Între ele, în mod obişnuit, nu este continuitate, unitate de direcţie. Uneori aceste influenţe sînt chiar

contradictorii. Vizionarea unui film, lectura unei cărți, vizitarea unei expoziții de artă, asistarea la un meci de fotbal, observarea modului cum se salută doi oameni pe stradă etc. — sînt influențe neintenționate, care pot avea un ecou educativ imens. Efectul adînc al influențelor neintenționate se datorește cîtorva caracteristici ale acestora : omul le primește neprevenit ; unele sînt alese de el și deci corespund dorințelor lui ; aceste influențe sînt extrem de variate și diverse încît se instalează în sectoare ale personalității nesolicitate de influențele intenționate. Pe de altă parte, omul nu este solicitat să reflecteze imediat asupra influențelor spontane și nici să adopte o atitudine clară față de ele. Efectele lor se combină, încet-încet, subtil cu datele ereditare și cu efectele influențelor organizate, iar rezultatele apar tîrziu, disimulat, fără să li se mai poată preciza cauza. La formarea unor aspecte ale personalității, influențele neintenționate au o contribuție mare. La formarea gustului estetic și a comportamentului, influența cinematografului, a modei, a relațiilor inter-individuale este deosebit de puternică. În lumea contemporană mai ales, mediul în care trăiește omul este saturat de valori culturale. Mijloacele de difuzare a valorilor artistice, științifice, culturale — mass-media — dobîndesc o pondere tot mai mare în formarea și dezvoltarea omului.

Cu privire la rolul influențelor neintenționate în educație, sînt necesare — credem — două precizări. Prima se referă la *hotarul incert și fluctuant dintre influențele intenționate și cele neintenționate.* Pentru un observator extern e greu de stabilit unde încetează influența neintenționată și unde începe cea intenționată a unor activități desfășurate de familie, de instituțiile culturale și chiar de școală. Să ne referim, de exemplu, la cunoscuta afirmație a pedagogului sovietic A. S. Makarenko. El arăta că un părinte își educă copilul și prin modul cum citește ziarul, cum se îmbracă, cum își pune pălăria pe cap. E greu însă de stabilit cînd aceste acțiuni sînt făcute cu intenția de a educa pe copil și cînd ele sînt simple automatisme, fără a fi împreunate cu urmărirea certă a unor scopuri educative.

A doua precizare se referă la *raportul diferit care se stabilește între influențele intenționate și cele neintenționate în societatea capitalistă și în cea socialistă.*

În societatea capitalistă nu există adesea unitate de vederi nici între factorii care influențează conștient asupra formării omului, cu atît mai mult nu există — nu poate exista — convergență între influențele intenționate și cele neintenționate. Influențele filmelor, cărților, televiziunii, străzii etc. sînt de cele mai multe ori în contradicție cu influențele școlii și ale familiei.

În societatea socialistă se realizează din ce în ce mai hotărît o convergență nu numai între influențele intenționate ale școlii, familiei și organizațiilor de tineret, dar și între acestea și influențele neintenționate exercitate fie de acești factori educativi, fie de mass-media, fie de societatea socialistă în ansamblul ei. Influențele neintenționate vin adesea în sprijinul celor intenționate și sporesc efectul educativ al acestora. Convergența dintre acțiunea tuturor factorilor educativi se explică — în cazul

societății socialiste — prin unitatea ideologică și moral-politică a întregului popor. În statele socialiste diferitele instituții de stat (artistice, culturale, administrative, juridice) și chiar întreprinderile economice exercită un însemnat număr de influențe educative intenționate asupra oamenilor. Mai ales pentru copii și tineret — material uman neformat suficient — sînt recomandate filme potrivite, cărți și reviste potrivite. Colectivul în mijlocul căruia trăiește cineva poartă răspunderea pentru buna lui îndrumare, fiecare cetățean se simte răspunzător nu numai pentru comportarea sa, ci și pentru a celor din jur. A crescut enorm ponderea educativă a tuturor instituțiilor sociale și prin aceasta multe din influențele care în trecut se exercitau neintenționat, acum se exercită intenționat, urmărindu-se ferm formarea și dezvoltarea omului în lumina cerințelor societății socialiste.

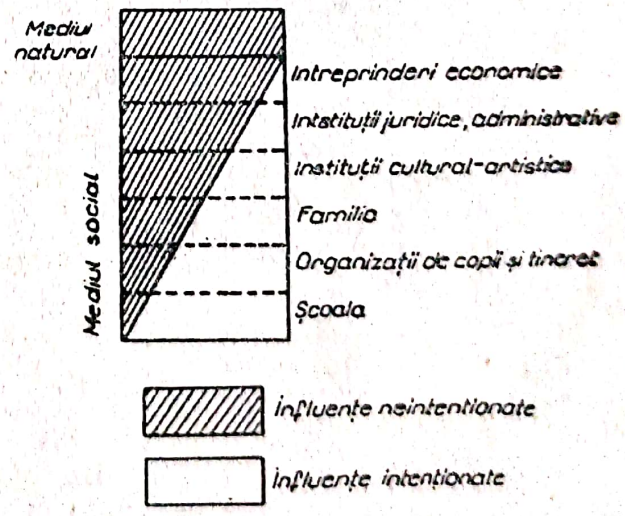
În sfera noțiunii educație intră toate influențele conștiente, dirijate în vederea formării și dezvoltării omului, indiferent care factor este subiectul lor. Orice activitate care poate fi controlată, modificată, dirijată spre a contribui mai bine la dezvoltarea personalității umane intră în sfera educației. Influențele neintenționate nu le includem în sfera noțiunii educație. S-ar putea face o ierarhizare a ponderii influențelor educative intenționate și neintenționate, exercitate la diferiți factori, cum arată schema.

Trăsătura fundamentală a procesului educativ este **finalismul** său. El se desfășoară în vederea realizării unui scop.

Educația este ansamblul de acțiuni și influențe intenționate, conștiente, exercitate de un om sau de un grup uman asupra altui om sau grup uman, spre a-l forma, a-l dezvolta.

Educația este **îndrumare și ajutor din partea educatorului,** dar și efort propriu din partea celui educat. Uneori prevalează *îndrumarea,* activitatea de a conduce pe cel supus educației pe un drum și spre un scop cerut de societate ; alteori prevalează *ajutorul* pe care educatorul îl dă elevului spre a învinge dificultățile cu care se confruntă în formarea sa.

Desigur, îndrumarea nu este constrîngere, dresaj. Se ține seama și de tendințele, aspirațiile celui de educat. Iar ajutorul nu este substituire, educatorul nu preia asupra sa activitatea pe care trebuie s-o depună elevul. Cooperarea educatorului apare cînd forțele celui de educat n-ar fi de ajuns spre a învinge un obstacol, care trebuie depășit.



Influențele mediului asupra omului

Pentru copilul mic educația are forma unei activități care dirijează continuu toate aspectele dezvoltării lui. E o permanentă tutelă. Încet-încet, copilul învață să efectueze singur unele activități prin care își satisface dorințele și trebuințele proprii. Cu cît educatul înaintează spre maturi-

zare, cu atît rolul educatorului se diminuează, tutela inițială lasă loc tot mai larg inițiativei celui de educat, pînă se ajunge ca educatorul să devină *subiectul propriei sale formări*. Educația se transformă în **autoeducație**. Dar și după ce ajunge la maturitate, omul rămîne în continuare și obiect al educației, supus unor influențe intenționate, organizate de alte persoane. Elementele de educație și autoeducație se întrepătrund pe tot parcursul vieții omului. În prima perioadă din viața omului, e mai greu ca el să se autoinstruiască, să se formeze numai prin autoeducație : ar cere mult timp și efort deosebit. Și nici nu e sigur că ar reuși. Copilul trebuie să fie îndrumat acum. După ce a ajuns la maturitate, crește rolul autoeducației.

B. FUNCȚIILE EDUCAȚIEI

Educația este un fenomen social. Există multe alte fenomene sociale, în afară de cele educative, cum sînt fenomenele economice, juridice, politice, morale etc. Fenomenul educativ se deosebește de celelalte fenomene sociale și prin structura sa — pe care o vom analiza mai tîrziu — și prin funcțiile sale.

O primă funcție a educației este **îngrijirea copiilor.**

Dintre toate viețuitoarele, la naștere omul este cel mai puțin înarmat pentru viață. Unele animale pot trăi pe cont propriu imediat după naștere, altele au nevoie de îngrijire scurt timp. Omul are cea mai lungă copilărie, de aceea are nevoie mulți ani de îngrijirea adulților. Aceștia îi procură hrana, îl feresc de factori nocivi, îi organizează activitatea și odihna, îi formează deprinderi de viață igienică etc. Fără o îngrijire organizată din partea familiei, a creșelor, căminelor și altor instituții sociale sănătatea copiilor ar fi periclitată, creșterea și dezvoltarea lor fizică n-ar fi asigurată.

O altă funcție a educației este **transmiterea experienței de muncă productivă.** Adulții transmit tineretului experiența de muncă acumulată de ei, spre a asigura continuitatea producției sociale. Fără această experiență, adică fără anumite cunoștințe și deprinderi de muncă, tineretul n-ar ști să muncească, n-ar ști cum să folosească în scop productiv forța sa fizică. Tinerii învață de la adulți cum să construiască și să repare uneltele de muncă, cum să le mînuiască spre a transforma și prelucra diferitele materiale pentru a obține din ele bunuri necesare traiului. Pentru ca forța omului să ajute la producerea unor bunuri materiale sau spirituale e necesar ca ea să fie educată. Munca se învață. „Pentru a modifica natura general umană în așa fel încît ea să dobîndească îndemînare și iscusință într-o anumită ramură de muncă și să devină forță de muncă dezvoltată și specifică, este nevoie de o anumită instruire sau educare (...)“ [1].

[1] Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere*, vol. 23, București, Editura politică, 1966, p. 184.

Pregătirea pentru producție e necesară pe tot parcursul vieții omului, nu numai în copilărie și tinerețe.

În timpurile de la început ale omenirii, cînd oamenii se foloseau de unelte simple, rudimentare, experiența de producție se însușea direct, în procesul muncii. Tineretul participa la producție alături de cei vîrstnici și își însușea de la aceștia cunoștințele și priceperile necesare pentru efectuarea activităților productive. În modul acesta au trecut de la părinți la copii, de la un om la altul, de la un trib la altul cunoștințele și priceperile de a confecționa îmbrăcăminte, de a construi adăposturi, de a procura și pregăti hrană, de a construi unelte de apărare și atac, de a supune natura.

Cu cît însă s-a acumulat experiența de producție și s-au perfecționat uneltele de muncă, cu atît a fost mai necesar să sporească îndrumarea generației tinere. Cînd cineva lucrează cu o unealtă simplă are nevoie de puține îndrumări, cînd însă lucrează cu unelte și mașini complexe atunci îndrumarea este și mai necesară și mai de durată. Așa se explică de ce pe o anumită treaptă de dezvoltare a societății a fost necesară apariția unor instituții sociale (școlile) care să se ocupe în mod special de educația tineretului.

În timpul nostru, dezvoltarea accelerată a științei și tehnicii a făcut *să crească rolul educației*, spre a asigura societății necesarul de oameni de știință și tehnicieni, de muncitori cu calificare superioară. „Explozia informațională" a fost urmată de o „explozie școlară". După războiul al II-lea mondial, numărul elevilor a crescut mult în întreaga lume : cu 57% în școlile elementare, cu 81% în învățămîntul mediu, cu 71% în învățămîntul superior [2]. Această creștere a fost determinată în primul rînd de nevoile producției, deci de necesitatea de a transmite experiența de producție la un nivel cît mai ridicat.

După ce omul și-a însușit tehnicile de informare științifică, pregătirea sa pentru participarea eficientă la procesul producției se realizează și prin studierea produselor lăsate de înaintași, în care se găsește „depozitată" experiența lor : cărți, unelte, mașini, grafice etc.

Educația are și funcția de **a pregăti pe om ca membru al societății,** nu numai ca forță de producție. Viața socială nu ar fi posibilă dacă omul nu și-ar însuși felul de comportare cerut de societatea respectivă, dacă n-ar cunoaște modul cum este organizată societatea, locul lui în cadrul acesteia, drepturile și obligațiile pe care le are. Fiecare orînduire socială și fiecare clasă socială își formează un anumit ideal de personalitate morală pe care ar dori să-l realizeze în indivizii care o compun. Generația adultă transmite celei tinere normele de comportare morală dominante în epoca respectivă, îi formează deprinderi și obișnuințe de comportare morală cerute de societatea respectivă. Prin educație copilul dobîndește treptat fizionomia morală a epocii în care trăiește și a clasei sociale din care face parte, învață să aprecieze faptele altora și pe ale sale în raport cu un etalon fixat de societate.

[2] D. Todoran, G. Văideanu (sub redacția), *Fundamenta paedagogiae*, vol. II, p. 51.

Spre a se menţine, societatea are nevoie de stabilitate, de un oarecare conformism în comportarea membrilor săi şi la aceasta se ajunge prin preocuparea sa de a forma în indivizii care o compun un sistem de idei şi deprinderi de comportare, care să reflecte cît mai exact raporturile sociale cerute în timpul respectiv de acea societate.

Transmiterea valorilor culturale este o altă funcţie a educaţiei. Adulţii transmit copiilor limba maternă, îi pun în contact cu arta populară şi cu cea cultă. Prin educaţie generaţia nouă îşi însuşeşte într-un timp scurt valorile culturale create de omenire şi în acest mod ea activează într-un cîmp cultural cu un nivel mai ridicat decît cel al generaţiei care a precedat-o. Acţiunea educativă îşi propune să transmită bunurile artistice şi culturale create de omenire şi tehnicile de creare a lor, dar şi să formeze în generaţia tînără capacităţile de asimilare, interpretare şi înţelegere corectă a acestor valori, precum şi să dezvolte forţele creatoare ale tinerilor în vederea îmbogăţirii acestui patrimoniu cu noi opere, care să oglindească viziunea epocii respective asupra lumii.

Valorile culturale care se transmit de la o generaţie la alta au o stabilitate mai mare decît cunoştinţele şi tehnicile legate de producţie. Ele pun pe tînăr în contact nu numai cu societatea timpului său, ci şi cu idealurile de viaţă, cu concepţia despre lume, cu aspiraţiile de veacuri ale poporului din care face parte. Prin ele se realizează o integrare a tînărului nu numai la cerinţele de acum ale societăţii din care face parte, ci îl integrează în viaţa din trecut şi din viitor a poporului său. Transmiterea valorilor culturale deşteaptă în tînăr simţul continuităţii şi stabilităţii sociale, dar şi al responsabilităţii pentru aceasta.

Pe de altă parte, fiecare generaţie dezvoltă experienţa primită, perfecţionează tehnicile de creaţie, descoperă noi cunoştinţe, creează noi valori artistice şi culturale, îşi îmbunătăţeşte sistemul de organizare socială, contribuind astfel la mersul înainte al societăţii.

Fiecare din aceste funcţii ale educaţiei răspunde unor necesităţi sociale. Fără îndeplinirea lor, existenţa însăşi a societăţii ar fi în pericol. Prin ele omul ca fiinţă biologică se transformă în fiinţă socială, copilul se umanizează treptat.

În societatea contemporană dezvoltarea unui stat depinde tot mai mult de pregătirea cetăţenilor lui, de cunoştinţele lor şi de stăpînirea tehnicii, de coeziunea şi caracterul lor, de concepţia filozofică şi socială la care aderă. De aici rolul deosebit acordat educaţiei. Educaţia este un *factor dinamic* al dezvoltării societăţii.

C. TRĂSĂTURILE CARACTERISTICE ALE EDUCAŢIEI

Ca fenomen social educaţia are trăsături comune cu celelalte fenomene sociale, dar prin specificitatea funcţiilor sale, arătate mai sus, aceste trăsături prezintă unele aspecte diferenţiate faţă de celelalte fenomene sociale.

Scanned with OKEN Scanner

Care sînt trăsăturile caracteristice ale educației ?

a. **Educația — fenomen specific uman.** Unii psihologi și pedagogi burghezi (J. B. Watson, E. Thorndike, C. Hull, Ch. Letourneau) au încercat să demonstreze că educația n-ar fi o activitate specific umană, ci că ea s-ar întîlni și în lumea animală, că ar fi deci un fenomen biologic. Unii dintre aceștia susțin că educația copiilor de către adulți nu s-ar deosebi cu nimic de acțiunile prin care mamiferele, păsările și alte viețuitoare își pregătesc puii pentru viață. Acești pedagogi, frapați de unele asemănări neesențiale, pierd din vedere deosebirile esențiale care există între om și celelalte viețuitoare. Fr. Engels în lucrarea sa *Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane* arată : „Într-un punct însă, istoria dezvoltării societății se deosebește esențial de cea a naturii. În natură (...) avem de-a face numai cu agenți inconștienți și orbi (...). Din tot ce se produce aici (...) nimic nu se produce ca scop conștient și voit. Dimpotrivă, în istoria societății, factorii activi sînt numai oamenii înzestrați cu conștiință, care acționează cu rațiune sau cu pasiune în vederea unor scopuri anumite ; nimic nu se întîmplă fără o intenție conștientă, fără un scop voit [3]".

Între învățarea la animale și învățarea la om este o deosebire nu numai de grad, ci de esență.

Învățarea la animale (cum își învață pisica puii să se hrănească, cum își învață rîndunica puii să zboare etc.) este un act biologic, prin care se transmite experiența cîștigată de specie, înregistrată în organismul animal ca instinct, mecanism motor.

La om, experiența acumulată de generațiile trecute este depozitată în cultură, în unelte, în tradiții, în simboluri care au o existență obiectivă, exterioară copilului nou născut.

Învățarea la animale este o prelungire a instinctului. La om, ea este eterogenă instinctelor naturale, este o activitate de socializare a individului, de transmitere a experienței acumulate de omenire. Tocmai pentru că omul este slab înzestrat cu instincte, el „a inventat educația". Trăind în societate, iar viața socială fiind extrem de variată, complexă, instinctele nu l-ar fi putut ajuta pe om. El învață să răspundă diferențiat situațiilor noi. S-ar putea spune că omul este singurul animal care învață. Și învață nu o perioadă limitată, ci în tot cursul vieții sale. Animalele ajung repede la maturitate și după aceasta rămîn la același nivel de comportare, viața lor desfășurîndu-se într-un cerc de reacții stereotipe din care nu pot ieși. În comportarea lor ulterioară nu există progres. La oameni, după ce este realizat un scop se propune un alt scop și se organizează mijloacele necesare spre a-l atinge. Tot la fel se desfășoară activitatea umană și după ce persoana nu mai are nevoie de un îndrumător din afară, ci își face singură educația. Procedînd astfel, omul progresează necontenit în tot cursul vieții sale.

Fiind o activitate conștientă, urmărind scopuri stabilite în mod deliberat, educația este o activitate specific umană.

[3] Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere*, vol. 21, București, Editura politică, 1965, p. 295.

Pornind de la considerentul că prin educație i se transmite copilului experiența speciei umane, care este exterioară lui, unii reprezentanți ai pedagogiei biologizante s-au considerat îndreptățiți să afirme că nu există nici o deosebire calitativă între *educația oamenilor* de o parte și *dresajul* și *domesticirea animalelor*, de altă parte.

Dresajul este o activitate prin care omul montează într-un animal mecanisme care n-au nimic comun cu manifestările lui naturale. Aceste mecanisme sînt reflexe condiționate sau șiruri de reflexe condiționate, prin care se imită comportarea altei specii animale, cel mai adesea comportarea umană, fie spre a distra pe om (cum se întîmplă cu animalele dresate pentru spectacole de circ etc.), fie spre a servi unor interese (porumbei mesageri, cîini de vînătoare etc.).

În dresaj se pornește de la unele instincte înnăscute ale animalului, dar acestea sînt deviate de la dezvoltarea lor naturală. Mecanismele montate prin dresaj nu ajută cu nimic viața speciei, iar uneori ele sînt chiar moduri de reacție contrare instinctelor naturale ale speciei respective [4].

Domesticirea e o activitate mai complexă decît dresajul. Ea se întinde pe o lungă perioadă de timp, se exercită asupra mai multor generații succesive și folosește mai adînc instinctele înnăscute ale speciei respective. Scopul urmărit prin domesticire este de a satisface anumite trebuințe ale omului. Dresajul se adresează unui animal izolat, domesticirea acționează asupra unui grup. La animalul domesticit se produc unele modificări stabile în natura lui, unele aptitudini ereditare, legate de noile condiții de viață în care trăiește.

Educația nu este nici dresaj, nici domesticire. Ea nu propune scopuri exterioare ființei umane, ci urmărește deplina sa realizare, deplina sa dezvoltare, pe linia dispozițiilor native, pe linia cerințelor societății. Mai mult chiar, educația provoacă pe individ să se dezvolte prin el însuși, prin efort propriu. Ea îi pune la dispoziție îndrumarea și mijloacele necesare [5]. Învățarea de către copil a limbajului, a scrisului, a mînuirii uneltelor etc. este numai aparent un dresaj, fiindcă la om însușirea acestor acțiuni nu este decît un mijloc prin care se urmăresc scopuri de ordin superior: producerea bunurilor materiale și spirituale necesare omului și societății.

b. **Educația — funcție esențială, universală și veșnică a societății.** Nu există societate fără educație. Educația este un aspect al practicii sociale și este strîns legată de muncă, de producția bunurilor materiale și spirituale, iar munca este o trăsătură definitorie a omului. Prin muncă, un individ sau un grup uman creează bunurile materiale și spirituale necesare existenței lor. Nu poate exista societate umană fără muncă. Dar munca nu poate fi concepută în afara unui proces de îndrumare, de educație. Deci de cînd au apărut omul și munca, a apărut și educația. Munca fiind o categorie socială permanentă, rezultă că și educația are caracter permanent. După cum nu poate exista societate fără muncă, tot așa nu poate exista societate fără educație.

[4] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1970, p. 54
[5] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, p. 55.

Scanned with OKEN Scanner

Nu numai funcția de a pregăti „forța de muncă dezvoltată și specifică" (K. Marx) conferă educației un caracter permanent și veșnic, ci și celelalte funcții sociale ale ei : îngrijirea copiilor, transmiterea deprinderilor de organizare și de conviețuire socială etc. Deci prin educație se realizează „esența umană", atît omul ca forță de producție, cît și ca „totalitate de relații sociale". Numai prin educație omul se formează ca ființă socială, își însușește în mod organizat și sistematic aceste atribute, depășește stadiul de ființă biologică. Deoarece omul a trăit și va trăi în societate, educația a fost și va fi o componentă permanentă a practicii sociale, o condiție *sine qua non* pentru existența și progresul societății.

c. **Caracterul istoric și de clasă al educației.** Experiența socială a oamenilor diferă de la o orînduire socială la alta, ceea ce impune ca și educația — activitate de transmitere organizată a acestei experiențe — să se schimbe.

Viața socială a oamenilor a fost într-o continuă dezvoltare, iar această dezvoltare a fost determinată de schimbările care au avut loc în modul de producție. S-au schimbat uneltele de muncă și s-au perfecționat, s-a schimbat tehnica de muncă, s-a îmbogățit și s-a perfecționat experiența de muncă, s-a dezvoltat știința care ajută muncii. Aceste transformări și perfecționări au dus la transformarea modului de existență socială a oamenilor, la schimbări ale raporturilor dintre clasele sociale, la schimbări în domeniul artei, moralei, dreptului etc., și au făcut necesară și schimbarea pregătirii omului pentru societate, schimbarea educației. Anumite cunoștințe, deprinderi de muncă și valori culturale au fost transmise copiilor în orînduirea comunei primitive, într-o anumită măsură altele în cea sclavagistă, altele în cea feudală etc. Zicem „într-o anumită măsură" deoarece experiența socială a oamenilor nu se schimbă în întregime de la o orînduire socială la alta, deci și educația va păstra unele elemente cu valoare generală.

Fiecare formațiune social-istorică imprimă educației anumite trăsături specifice, prin care aceasta se deosebește de cea din alte formațiuni. Nu există un sistem de educație „în general", valabil în orice timp și în orice loc. Schimbîndu-se cerințele societății, se schimbă totodată și educația, scopul și conținutul ei, metodele și formele ei de organizare. *Educația are deci caracter social-istoric.*

Donald Adams, în lucrarea sa ***Introducere în pedagogie***, povestește următorul caz. Unui trib de primitivi i s-a propus să trimită un număr de tineri spre a învăța în colegiile americane. Conducătorul tribului, după ce au chibzuit cîtva timp, au refuzat oferta și au dat următorul răspuns : „(...) sîntem convinși că voiți să ne faceți un bine (...) ; dar să nu ne-o luați în nume de rău dacă ideile noastre despre acest tip de educație se întîmplă să nu fie aceleași cu ale voastre". Ei au arătat că s-a mai făcut o experiență în privința aceasta. Mai mulți tineri de-ai lor au învățat în școlile americane, dar cînd s-au întors în trib s-a constatat că erau slabi alergători, nu se pricepeau cum să ducă viața în pădure, erau incapabili să suporte frigul și foamea, nu știau să construiască o colibă și să prindă un cerb, să

Scanned with OKEN Scanner

omoare un dușman, nu erau nici buni vînători, nici buni luptători, deci nu erau buni de nimic [6].

Asupra caracterului istoric al educației sînt de acord și pedagogii burghezi. Ei însă nu vor să recunoască caracterul de clasă al educației. Dar în orînduirile sociale bazate pe clase antagoniste *educația are și caracter de clasă*. Clasa dominantă, dispunînd de puterea politică și economică, a organizat în așa fel educația încît aceasta să ajute la apărarea intereselor ei de clasă dominantă, la menținerea și consolidarea relațiilor de producție existente. Prin diferite canale, printre care și școala ea s-a străduit să acrediteze ideea că ideologia sa, concepțiile sale politice, forma de organizare socială preconizată de ea sînt cele mai bune, că interesele ei economice sînt interesele economice ale întregii societăți.

Clasa dominantă organizează educația fiilor săi și a celor exploatați în mod diferit, așa cum dictează interesele ei. Fiii exploatatorilor primesc o educație de stăpîni ai mijloacelor de producție, de conducători ai societății, iar cei exploatați sînt pregătiți să muncească pentru stăpîni, să asculte și să se supună acestora. Deci, atît educația clasei dominante cît și educația celor exploatați sînt puse în slujba intereselor clasei dominante.

Clasa exploatată nu a rămas pasivă față de educația copiilor ei, ci a căutat să le facă educație de pe pozițiile proprii, bineînțeles, în limita mijloacelor de care dispunea de a organiza această activitate. Ea a urmărit să insufle tineretului idealurile sale de viață socială, să înlăture orînduirea socială existentă și să clădească o societate mai bună, mai dreaptă.

Evoluția educației de-a lungul orînduirilor sociale, studiată pe larg de istoria pedagogiei, învederează procesul continuu făcut în acest domeniu. Educația sclavagistă este superioară celei din comuna primitivă, educația feudală este superioară față de cea sclavagistă etc. Educația dintr-o formație social-economică nouă înarmează pe om cu o știință și tehnică superioară celei din trecut, îl pregătește pentru o societate cu o organizare mai complexă decît cea din trecut. Față de educația capitalistă, care servește interesele unei societăți bazate pe exploatare, educația socialistă reprezintă un salt calitativ, ea servind interesele societății bazate pe relații de colaborare și ajutor reciproc.

d. **Caracterul permanent al educației.** Desigur, în toate orînduirile sociale și în toate epocile, oamenii au învățat în tot decursul vieții lor. Cînd se schimbau sau se îmbunătățeau uneltele de muncă și tehnica de producție, cînd se modifica organizarea socială sau cînd împrejurările îl sileau pe om să învețe un nou meșteșug (țăranii trebuiau să învețe uneori meșteșugul armelor sau să învețe o meserie) se organiza o instruire adecvată, fie în familie, fie în alte forme instituționale. În trecut însă, în orînduirile precapitaliste, schimbările în sfera producției și a organizării sociale aveau un ritm extrem de lent. De aceea cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite de copil în familie sau în școală erau supuse la puține modificări în cursul vieții.

[1] Donald K. Adams, *Introduction to Education. A comparative Analysis.* (Introducere în pedagogie. Un studiu comparativ). California, Belmont, Wadswort Edit. Publishing Company, 1966.

Scanned with OKEN Scanner

În epoca actuală însă schimbările acestea se produc într-un ritm accelerat. „Trăim într-o lume care se schimbă, care se schimbă repede și mai ales care se schimbă din ce în ce mai repede“ [7], arăta Gaston Berger.

Știința și tehnica se dezvoltă într-un ritm vertiginos. Se vorbește — pe bună dreptate — de „explozia informațională“ și de faptul că 90% din savanții pe care i-a avut omenirea în întreaga ei istorie, sînt cei care ne sînt contemporani. Avalanșa de noi informații științifice și tehnice este ajutată să ajungă la îndemîna consumatorului într-un timp foarte scurt. Ziare, reviste, cărți, radio, televiziune, congrese și conferințe internaționale înlesnesc circulația extrem de rapidă a cunoștințelor, dintr-o parte a globului în alta.

Explozia de noi informații duce în mod necesar nu numai la creșterea volumului de cunoștințe în fiecare știință, dar și la uzura accelerată a acestora. Tot la fel și în tehnică. Unele din cunoștințele descoperite astăzi vor fi depășite peste cîțiva ani, vor fi demodate. Unele mașini construite astăzi vor fi demodate peste cîțiva ani, ba chiar unele mașini se demodează înainte de a fi puse în funcțiune, fiindcă de la proiectarea lor pînă la construirea lor au fost deja proiectate altele, care vor da un randament superior.

Rezultă că multe din informațiile pe care le primește școlarul astăzi vor fi uzate peste cîțiva ani și deci va fi necesară o permanentă informare a lui pe tot parcursul vieții. Nu i se poate da omului o singură dată, în tinerețe, toate cunoștințele, deprinderile de muncă și de comportare, de care are nevoie într-o lume în continuă schimbare. Este posibil ca profesia pentru care se pregătește astăzi elevul, să nu mai existe peste cîțiva ani sau să se schimbe în așa fel, încît să solicite capacități pe care nu le-a putut forma școala de azi, fiindcă ea n-a putut prevedea cum va evolua în viitor acea profesie. De asemenea, este sigur că în viitor vor apărea profesii noi, pe care vor trebui să le exercite muncitorii, care însă la timpul respectiv n-au fost pregătiți exact pentru ele.

Pregătirea tineretului pentru condițiile societății contemporane se poate realiza dacă se au în vedere următoarele două obiective : *școala să învețe pe tineri cum să învețe singuri în viitor* ; după terminarea studiilor școlare, să se organizeze periodic diferite forme de învățămînt prin care *profesionistul din orice domeniu să fie ținut la curent cu ceea ce s-a descoperit nou în domeniul în care lucrează* ; adică este necesară o *educație permanentă. Educația permanentă este o necesitate obiectivă a lumii contemporane.* Organizarea ei tinde să înlăture cît mai mult decalajul care se creează între cerințele vieții și educație, cerințele vieții devansînd într-o anumită măsură educația. Educația nu se mai poate reduce la o perioadă restrînsă din viața omului ; ea începe din leagăn și durează toată viața. Ea nu este exercitată numai de școală, ci de un număr tot mai mare de instituții și factori.

e. **Alte trăsături caracteristice ale educației.** Educația are caracter *diferențiat,* în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale ale celor de educat, în funcție de diviziunea socială a muncii, de mediul socio-cultu-

[7] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation,* Paris, P.U.F., 1967, p. 126.

ral, de varietatea condiţiilor în care ea se desfăşoară. Conţinutul educaţiei, metodele folosite, formele de organizare nu sînt aceleaşi pentru toţi participanţii la fenomenul educativ. Cunoştinţe de un anumit nivel se pot transmite unui copil de 6 ani şi de alt nivel celui de 16 ani, unele metode sînt mai potrivite pentru elevii de vîrstă mică şi altele pentru adulţi, într-un mod se procedează cu un copil timid şi în altul cu unul îndrăzneţ. Pe de altă parte, educaţia se organizează în mod diferenţiat în funcţie de sarcinile sociale concrete pentru care sînt pregătiţi indivizii respectivi. Pregătirea profesională diferă de la o meserie la alta, durata pregătirii este deosebită, organizarea instituţiilor de pregătire este de asemenea diferită.

Educaţia are şi un specific *naţional*. Condiţiile social-istorice în care s-a dezvoltat un popor i-au creat acestuia, în decursul veacurilor, anumite dispoziţii, anumite trăsături psihice specifice. Munca depusă de oameni în condiţii similare, în acelaşi mediu geografic, în aceeaşi vatră etnică, a creat similitudini între cei care au prestat-o. Dispoziţiile ereditare pe care un popor le moşteneşte de la strămoşii săi, împrejurările istorice în care s-a dezvoltat, limba comună pe care o vorbeşte, contribuie alături de muncă la crearea acelor similitudini cu caracter de durată, care definesc stilul de viaţă al acelui popor, concepţiile şi comportarea lui, atitudinea lui în faţa istoriei şi a marilor probleme umane. Acest specific etnic se oglindeşte şi în acţiunea educativă efectuată de poporul respectiv. Omul — copilul mai ales — respiră în atmosfera spirituală a poporului din care face parte. La tot pasul şi în orice clipă el vine în contact şi este influenţat de creaţiile artistice ale poporului, de concepţia despre lume a acestuia, de modul de a gîndi, de a simţi şi de a munci al acestuia. O parte din materialul prin care se face pregătirea tineretului pentru viaţă şi pentru muncă oglindeşte specificul naţional, iar prin transmiterea acestui tezaur spiritual şi material — proverbe, poveşti, artă decorativă, cîntece, dansuri, medicină populară, tehnici de muncă, unelte şi instrumente specifice, construcţii etc. — fiecare popor urmăreşte să-şi continue cît mai nealterată specificitatea sa în generaţiile următoare. Dar nu numai prin conţinut şi scop educaţia păstrează un colorit naţional, ci şi prin modul cum este concepută această activitate umană. Fiecare popor are o filozofie proprie asupra educaţiei, rod al unei îndelungate experienţe educative în condiţii şi împrejurări specifice [8].

E adevărat că prin contactele tot mai dese dintre diferitele grupuri etnice, oamenii au făcut împrumuturi unii de la alţii şi au ajuns să se comporte din ce în ce mai asemănător. În epoca noastră, mijloacele moderne de comunicare a ideilor şi valorilor artistice, posibilităţile de deplasare rapidă a oamenilor dintr-o parte în alta a globului pămîntesc, viaţa industrializată care pătrunde tot mai adînc în toate statele lumii, duc la o uniformizare tot mai mare în educaţia oamenilor. Totuşi fiecare popor îşi păstrează, prin educaţia pe care o dă generaţiilor următoare, specificul său naţional.

[8] Vezi p. 42, Folclorul pedagogic.

Scanned with OKEN Scanner

Menționăm, în sfîrșit, ca o trăsătură specifică a educației, *asemănarea sa cu arta*. Încă din antichitate educatorul a fost comparat cu un sculptor : cînd educatorul „modelează" pe copil trebuie să țină seama de dispozițiile native ale acestuia, așa cum sculptorul ține seama de structura specifică a lemnului sau a blocului de marmoră din care vrea să scoată o statuie. Educația nu este o activitate de serie. Deși educatorul lucrează concomitent cu 30—40 de elevi, totuși el urmărește să dea societății 30—40 de personalități diferite una de alta.

În educație, ca și în artă, este ceva care nu se poate învăța, care ține de educația personală a educatorului, de simțul lui psihologic. Un bun educator găsește pentru fiecare elev și pentru fiecare împrejurare concretă procedeul adecvat, cuvîntul potrivit, nuanța corespunzătoare, care pot ajuta în cel mai înalt grad la formarea elevului. El evită nota falsă a atitudinii șablon, ritmul inadecvat pentru activitatea unui anumit școlar, drumul străin pe care ar vrea să meargă în viață un elev. În activitatea educativă este și tehnică, bună cunoaștere a meseriei, dar este și creație, inventivitate, simț al nuanțelor, prevedere intuitivă a consecințelor unei acțiuni.

D. ASPECTE DIALECTICE ALE PROCESULUI EDUCATIV

Schimbarea educației în funcție de dezvoltarea societății este o idee unanim acceptată de pedagogi. Dar dezvoltarea societății este un proces complex, un rezultat al influențelor reciproce dintre forțele de producție ale societății și relațiile de producție, un rezultat al luptei de clasă, un rezultat al confruntărilor dramatice dintre ideile noi, progresiste și cele vechi, conservatoare, reacționare. În educație se oglindesc aceste tendințe divergente. Sarcina ei nu este însă de a rezolva contradicțiile sociale. În societatea socialistă, aceste contradicții sînt soluționate prin măsurile politice ale partidelor comuniste și muncitorești, ceea ce face posibilă în educație realizarea unor sinteze între tendințele divergente spre care este solicitată formarea și dezvoltarea omului, sau cel puțin o depășire a contradicțiilor. Educația burgheză nu poate depăși aceste contradicții și cu atît mai puțin ar putea să le rezolve în cadrul unei sinteze.

Să prezentăm cîteva din aceste aspecte dialectice ale fenomenului educativ.

a. **Respectarea naturii copilului — modificarea naturii copilului.** Unii pedagogi (E. Key, L. Tolstoi, J. J. Rousseau ș.a.) au considerat că lucrul esențial în educație este să se respecte natura copilului, să nu se modifice și să nu se direcționeze pe o altă cale echipamentul lui naiv ; alți pedagogi (E. Durkheim, P. Natorp ș.a.) consideră că esența educației este tocmai modificarea naturii copilului, intervenția în dezvoltarea acesteia spre a forma individul conform cerințelor sociale.

Ce argumente aduc cei care susțin că educația trebuie să respecte ceea ce este caracteristic și specific naturii fiecărui copil în parte ?

Se pornește de la concepția că omul este bun de la natură și deci educația nu trebuie să intervină și să dirijeze dezvoltarea copilului conform unor cerințe

străine de natura lui. Cea mai eficientă educație ar fi cea care nu intervine în dezvoltarea naturală a copilului, ci creează numai condiții ca fiecare copil să se dezvolte conform dispozițiilor sale native, selectînd singur din mediul înconjurător ceea ce se potrivește individualității lui, așa cum fiecare plantă ia din mediul exterior ceea ce se potrivește cerințelor sale.

„În toate secolele și la toate popoarele, scrie Tolstoi, copilul este reprezentat ca emblema inocenței, a curățeniei, a binelui, a adevărului și a frumuseții. Omul se naște perfect. Este marele cuvînt spus de Rousseau și acest cuvînt va rămîne adevărat și nestrămutat ca o stîncă“ [9]. Educația corupe omul în loc să-l facă mai bun. Deci ar fi o nebunie să dai copilului instrucție și educație, pentru că el este mai aproape decît adultul de idealul armoniei adevărului, frumosului și binelui, spre care adultul are „pretenția orgolioasă de a-l ridica [10]“. Intervenția autoritară în dezvoltarea copilului ar fi nedreaptă. Cu ce drept adultul vrea să impună copilului idealurile lui, cerințele lui? O asemenea intervenție mutilează individualitatea copilului, o abate de pe drumul ei propriu de dezvoltare. Societatea nu are dreptul să intervină în dezvoltarea copilului. Trebuie să se lase completă libertate de dezvoltare forțelor naturale ale copilului. „Cea mai mare crimă pe care o comite contra copilului educația actuală este de a nu-l lăsa în pace [11]“.

Punctul de plecare a acestor concepții — bunătatea originară a ființei umane — este o ipoteză neconfirmată de fapte, de experiență. Nu se poate dovedi că omul este bun de la natură și că societatea îl corupe, îl strică, după cum nu se poate dovedi că el ar fi rău de la natură. La naștere copilul nu este nici bun nici rău. Experiența, influențele mediului, educația îl vor face bun sau rău.

La polul opus sînt concepțiile potrivit cărora rolul educației este de a modifica natura copilului, de a cultiva în copil acele calități pe care le cere de la el societatea în mijlocul căreia va trăi. Cine zice educație zice fenomen social și deci depășirea naturii. Educația nu este o activitate de prelungire și de cultivare a instinctelor naturale, ci de creare a unei alte naturi în om, eterogenă față de cea naturală, natura socială. Pentru aceasta este necesară sacrificarea unor tendințe naturale și modificarea altora, spre a forma pe om pentru ceea ce trebuie să devină. Natura umană nu se dezvoltă și nu devine în mod spontan, prin simpla sa creștere, ceea ce trebuie să fie omul. Ceea ce trebuie să devină omul este de altă natură decît ceea ce este el la naștere, calitățile cerute omului social nu sînt înscrise în natura copilului. Educația este o activitate de transformare a naturii umane și se efectuează în mare măsură împotriva acestei naturi, este un fel de dresaj.

Concepția științifică despre educație consideră că această antinomie — neintervenție în dezvoltarea copilului pe de o parte, dresaj pe de altă parte — poate și trebuie să fie depășită. O sinteză în care aceste două tendințe contrare să fie perfect echilibrate rămîne un deziderat, nu se poate realiza, dar se poate realiza o oscilare în jurul acestei sinteze perfecte evitîndu-se adoptarea tendințelor extreme.

b. **Satisfacerea cerințelor individuale — satisfacerea cerințelor sociale.** Puncte de vedere divergente se exprimă și cînd se răspunde la întrebarea: cui servește educația, individului sau societății? Au existat și există susținători ai fiecăruia din aceste puncte de vedere.

[9] L. Tolstoi, *Oeuvres complètes*. Tome XIII, Paris, Ed. Stock, 1905, p. 307, apud C. Narly, *Tolstoi educator*, București, Ed. Casa Școalelor, p. 52.
[10] Id., *Ibid.*, p. 309.
[11] E. Key, *Le siècle de l'enfant*, Paris, Flammarion, 1900, p. 169.

Scanned with OKEN Scanner

Educația trebuie să asigure dezvoltarea individului, înflorirea aptitudinilor acestuia. Activitatea organizată care se depune pentru formarea omului — educația — trebuie să vizeze fericirea și bunăstarea ființelor reale, oamenilor reali, nu o himerică bunăstare a societății. Societatea bună este cea în care totalitatea sau cel puțin majoritatea membrilor ei se simt fericiți sau cel puțin mulțumiți. Afirmația aceasta este însă destul de nebuloasă. Ce este fericirea, în ce constă ea ? Cum se poate ajunge la ea ? Care este „destinul" ființei umane, care este scopul existenței omului ? Întrebările acestea au primit nenumărate răspunsuri de la o epocă social-istorică la alta, filozofi, pedagogi, moraliști încercînd să prezinte soluții personale, soluții care însă reflectau în ultimă instanță interesele și viziunea epocii respective, interesele și viziunea clasei sociale pe pozițiile căreia se plasau. Să acceptăm ideea că fericirea individului ar consta în reușita socială. Este ușor de constatat că în acest caz educația ar trebui să cultive în oameni acele calități care i-ar ajuta să tragă maximum de foloase, de avantaje de la „societate", în fond de la ceilalți indivizi. O educație cu orientare strict individualistă ar aduce grave prejudicii conviețuirii sociale, justiției și echității. Dezvoltarea aptitudinilor individuale ar fi totuna cu înarmarea lui spre a putea depăși și subjuga pe alții, spre a întrece și a aservi pe alții. Cultura, cunoștințele și tehnicile de muncă, normele morale pe care le-ar primi cineva prin educație n-ar avea alt scop, într-o viziune individualistă, decît cucerirea unui loc mai bun la masa vieții, în dauna altora mai puțin înzestrați sau educați.

Așa vedeau raporturile dintre indivizi și societate Fr. Nietzsche, Max Stirner și alții. Dar prin aceasta educația ca activitate socială și-ar pierde sensul.

La cealaltă extremă se plasează concepțiile după care educația trebuie să servească exclusiv societatea. Aptitudinile individuale vor fi cultivate numai în măsura în care ele ajută menținerea sau progresul societății respective. Educația este o armă în mîna societății (a statului, a claselor conducătoare), spre a pregăti pe indivizi așa cum și-i dorește ea, societatea. Educația are rolul de a socializa la maximum pe individ, de a-l face să gîndească, să simtă și să acționeze așa cum cere societatea. Mai ales pe treptele prime ale educației umane, educația a avut caracterul unui dresaj, a format prin exerciții și repetiții reacții stereotipe ale indivizilor la influențele externe. Cultivarea oricărui aspecte al independenței individuale ar aduce fisuri în existența societății respective, ar pune-o în pericol și deci nu este îngăduită.

Între aceste puncte extreme se plasează o mulțime de concepții, cu nuanțe diferite. Educația științifică modernă nu mai consideră incompatibilă satisfacerea cerințelor societății cu cea a cerințelor individuale. Fie că se pornește de la necesitatea ca prin educație să fie satisfăcute cerințele individului, fie că se pornește de la admiterea predominării cerințelor societății se ajunge la ideea că numai ținînd seama și de unele și de altele se pot crea condiții de dezvoltare maximă și pentru individ și pentru societate. Cerințele individuale nu s-ar putea satisface dacă ar fi neglijate cerințele societății respective, iar cerințele societății sînt satisfăcute în mai mare măsură dacă satisfacerea lor se conjugă cu cea a cerințelor individuale.

c. **Conservarea societății — schimbarea societății.** Uneori se consideră că prin educație societatea transmite generațiilor tinere cuceririle sale tehnice și spirituale, idealurile sale, spre a-și asigura continuitatea. Întreaga activitate educativă nu ar fi altceva decît o inițiere a tineretului în sistemul de valori ale grupului social

din care face parte, ca generația nouă să poată continua modul de viață materială și spirituală a înaintașilor. Cuceririle generațiilor trecute trebuie păstrate cu sfințenie, nealterate, prin aceasta grupul social conservîndu-și ființa specifică. Personalitatea copilului se construiește din materiale oferite de societatea în care trăiește și astfel individul devine purtătorul și continuatorul valorilor și idealurilor grupului social. Societatea nu consimte ca generațiile noi să se desprindă de formele instituționalizate în care curge viața socială în mod tradițional și nici să se adape din alte valori, din alte concepții de viață decît cele pe care ea le posedă. Educația este în principal conservatoare.

Există însă și păreri contrare despre rolul educației în viața socială. Educația este principalul mijloc de care se servește conducerea instituțiilor, întreprinderilor, grupurilor sociale, conducerea statului de a transforma viața socială, de a asigura progresul social. E adevărat că societatea reprimă unele aspirații ale generațiilor tinere, dar ea își însușește — uneori în urma unor conflicte sociale — acele aspirații noi care slujesc propriului ei progres și luptă pentru satisfacerea lor. Dezvoltarea forțelor de producție (a uneltelor, a științei etc.) obligă societatea să schimbe conținutul educației, să creeze alte forme de instituții educative.

Cu cît societatea a evoluat, cu atît oamenii au avut posibilități mai mari de a se instrui, cu atît educația a devenit un factor de progres și de mobilitate socială. Societățile primitive sînt mult mai conservatoare decît cele evoluate. Mentalitatea primitivă e nediferențiată în sisteme distincte de valori. Orice abatere de la tabla de valori stabilită de societate constituie o amenințare la existența grupului și este aspru pedepsită. Educația este predominant conservatoare. În societățile evoluate, diviziunea muncii sociale face necesară diferențierea educației, varietatea sarcinilor educative și prin aceasta spargerea tiparelor educației conservatoare. Educația modernă devine o forță de transformare socială, un factor dinamic al dezvoltării sociale. Ea creează multiple discontinuități sociale, mobilitate socială : copiii de țărani devin muncitori industriali, funcționari, ofițeri ; copiii de muncitori devin ingineri, magistrați, medici. Promovarea socială este unită adesea cu schimbarea mediului social : de la sate se pleacă la orașe, dintr-o regiune în alta. Prin educație se pregătesc cadrele necesare diferitelor funcții sociale, se promovează știința, tehnica. În societatea socialistă, învățămîntul „dobîndește alături de știință calitatea și rolul de forță principală de propulsiune socială, care stimulează toate ramurile vieții sociale [12]".

Cele două funcții ale educației — schimbarea societății și conservarea societății — se întîlnesc în orice epocă istorică. Funcția conservatoare predomină cînd societatea este în dezvoltare, cît timp nu sînt contradicții între nivelul forțelor de producție și relațiile de producție. Funcția de transformare, de discontinuitate socială este predominantă în perioadele revoluționare, cînd au loc răsturnări sociale pe toate planurile, cînd se produc mutații profunde în organizarea socială.

În mod obișnuit însă educația este concomitent, într-o măsură mai mare sau mai mică — în funcție de cerințele sociale — și un factor de transformare socială, dar și de conservare socială.

[12] Miron Constantinescu (sub redacția), *Integrarea socială a tineretului*, București, Ed. științifică, 1969, p. 336.

d. **Pregătirea pentru prezent — pregătirea pentru viitor.** În trecut cînd progresul în știință și tehnică se efectua extrem de lent, cînd schimbările în organizarea socială se produceau la intervale mari de timp, educația își propunea să pregătească omul pentru cerințele societății prezente. Într-un asemenea climat de schimbări lente, imperceptibile, viața socială se scurgea decenii la rînd pe același făgaș. Elevii învățau decenii în șir după aceleași cărți, care erau tot atît de utile pentru integrarea socială a tinerilor și în momentul respectiv ca și cu 50 sau chiar 100 de ani mai înainte. „Actualitatea" conținutului lor părea de nezdruncinat.

În epoca modernă însă schimbările care se produc în știință și tehnică sînt din ce în ce mai rapide. Principala funcție a educației — pregătirea pentru producție — impune o schimbare la intervale tot mai scurte a conținutului educației, spre a ține pasul cu cerințele sociale. Ritmul tot mai accelerat al schimbărilor din știință și tehnică face ca pregătirea pe care o primește elevul astăzi în școală să fie depășită cînd va activa în cîmpul muncii. Se creează un decalaj tot mai mare între educație și cerințele societății. Educația rămîne în urmă față de cerințele sociale. Spre a diminua acest decalaj a apărut nevoia unei pregătiri nu pentru cerințele de moment ale societății, ci pentru cerințele ei de perspectivă, pentru cerințele viitorului. O *educație prospectivă* urmărește să înarmeze pe elevul de azi cu cunoștințe de bază din diferite domenii, cunoștințe a căror valabilitate se presupune că nu va fi depășită pentru o perioadă de 20—30 de ani ; să-l familiarizeze cu utilizarea unor metode de investigație și cu instrumente de muncă, încît el singur să poată studia ceea ce va apare nou și să se țină la curent cu progresele care se fac în domeniul său de activitate ; să-i formeze asemenea calități intelectuale și morale, care să-l ajute să aplice în mod creator cunoștințele de bază dobîndite în trecut, să rezolve cu succes problemele noi pe care i le pune producția, să se orienteze cu ușurință în noile situații sociale în care va fi pus. Evident, la baza educației prospective trebuie să stea studiul științific al evoluției sociale, prognoza socială, pornindu-se de la depistarea tendințelor și aspirațiilor sociale de azi.

În acțiunea educativă concretă aceste două tendințe ale educației se îngemănează. În trecut s-a pus mai mult accent pe pregătirea pentru prezent, astăzi pregătirii pentru viitor i se acordă tot mai multă atenție. Dar nici în trecut n-au lipsit preocupările pentru viitorul societății respective. Să ne referim, de exemplu, la activitatea educativă depusă de miile de dascăli români spre a cultiva în elevii lor conștiința pentru unitatea națională și politică a poporului român, sau la multiplele forme prin care clasa muncitoare și-a însușit în cadrul orînduirii capitaliste înaltele idealuri de viață ale comunismului și și-a format calitățile necesare pentru înfăptuirea revoluției socialiste. Educația nu s-a mărginit la pregătirea omului pentru cerințele de *acum* și de *aici* ale societății, ci i-a aprins în suflet flacăra idealurilor înalte, a luptei pentru o societate mai bună, mai dreaptă.

De asemenea preocupările de astăzi pentru o educație prospectivă nu elimină grija de a pregăti pe om și pentru cerințele actuale ale societății. O educație care s-ar axa exclusiv pe pregătirea pentru cerințele de viitor ale societății, cerințe îndepărtate, incerte, cu un profil cețos încă astăzi, și-ar contrazice propria sa chemare, nu și-ar îndeplini funcțiile sale esențiale. Spre a pregăti pentru viitor, educația trebuie să pregătească temeinic pe om în primul rînd pentru prezent.

Scanned with OKEN Scanner

METODELE DE CERCETARE ALE PEDAGOGIEI

Utilizarea unor metode științifice în investigarea obiectului său — procesul educativ — este o altă cerință pentru constituirea pedagogiei ca știință. Cercetarea pedagogică urmărește descoperirea de adevăruri noi despre procesul educativ. Problema centrală în cercetarea pedagogică este cea a *metodelor*, care prin caracterul lor științific să asigure cunoașterea tot mai adîncă a obiectului de studiu.

Pe lîngă analiza metodelor de cercetare pedagogică, este necesar să se cunoască și care sînt *izvoarele științei pedagogice*, precum și *modul de organizare și desfășurare a cercetării pedagogice*.

A. IZVOARELE ȘTIINȚEI PEDAGOGICE

Principalul izvor din care pedagogia extrage materialul de prelucrat, spre a ajunge la noi generalizări, este **practica educativă.** Teoria pedagogică a apărut și s-a dezvoltat pe baza acestei practici, din nevoia de a generaliza, explica și îndruma procesul educativ. Multe familii, multe cadre didactice au rezultate bune în munca educativă. O asemenea experiență pozitivă constituie un izvor nesecat pentru cercetarea pedagogică, în vederea explicării și generalizării rezultatelor bune. Practica educativă este principalul izvor al științei pedagogice.

Un alt izvor pentru îmbogățirea teoriei pedagogice îl constituie **literatura pedagogică.** În lucrările pedagogice din trecut, în special în pedagogia progresistă universală, se găsesc multe idei și concepții pedagogice interesante, utile. Unele din aceste idei, care n-au putut fi aplicate în trecut din cauza opoziției claselor dominante, pot fi aplicate astăzi, dar

Scanned with OKEN Scanner

ținînd seama de schimbările economice, sociale, culturale care s-au produs între timp.

Idei pedagogice valoroase întîlnim și în lucrările pedagogilor contemporani din țările capitaliste. Aceștia cercetează diferite probleme pe care le ridică școala burgheză actuală. Unele din aceste probleme le ridică și școala socialistă. Pedagogia socialistă nu respinge în bloc gîndirea pedagogică burgheză, dar nici nu preia în bloc această gîndire. Are loc un proces de *preluare critică*. Sînt respinse ideile depășite, greșite, neconfirmate de practica educativă. În ceea ce privește ideile utile se ține seama că ele au la bază o concepție filozofică idealistă și că servesc scopurilor politice ale societății capitaliste. De aceea ele nu sînt preluate nemodificat, ci sînt supuse unor cercetări, unor experimentări în condițiile societății noastre socialiste spre a le face utile cerințelor acestei societăți și scopurilor educației comuniste.

Să ne referim, de exemplu, la cercetările pedagogice care s-au făcut în țările apusene cu privire la televiziunea școlară, la manualele programate, la filmele didactice, la instruirea pe grupe etc. În țările socialiste nu au fost preluate global rezultatele acestor investigații, ci s-au făcut experimentări spre a le adapta cerințelor orînduirii noastre sociale.

Preluări în bloc nu se fac nici din lucrările pedagogice din țările socialiste. Fiecare țară socialistă își organizează învățămîntul conform cerințelor și intereselor sale specifice, conform tradițiilor sale culturale și educative. De aceea rezultatele investigațiilor pedagogice dintr-o țară nu pot satisface total cerințele învățămîntului dintr-o altă țară socialistă. Desigur însă că între țările socialiste sînt și asemănări esențiale, ceea ce permite ca preluările teoriilor pedagogice să se realizeze mai ușor.

Cunoașterea literaturii pedagogice clasice și contemporane scutește pe cercetător de a studia probleme ale căror soluții sînt deja cunoscute, de a încerca soluții de optimizare a procesului educativ prin mijloace care au dat rezultate slabe în alte părți.

Pe de altă parte, cunoașterea acestei literaturi oferă sugestii pentru căutarea unor soluții noi, a unor variante neîncercate pînă acum.

Cercetarea pedagogică nu-și propune însă numai să generalizeze practica educativă pozitivă. Societatea cere științei pedagogice să descopere căi noi pentru practica educativă, să orienteze și să prospecteze acest proces în așa fel încît elevul să poată face față nu numai cerințelor actuale ale societății, ci și celor viitoare. În asemenea cazuri se organizează **experimente pedagogice** în școlile obișnuite sau se organizează *școli de experimentare* (școli pilot) spre a se verifica în practică rezultatele unor studii.

Rezultă că practica educativă servește și ca izvor pentru cercetarea pedagogică, dar și ca un mijloc de verificare a unor teorii pedagogice. La rîndul ei, teoria pedagogică poate fi o generalizare a practicii, dar poate fi și o călăuză a practicii. Teoria și practica pedagogică se influențează și se îmbogățesc reciproc. Practica fără teorie este oarbă, iar teoria fără practică este goală.

Scanned with OKEN Scanner

B. METODELE DE CERCETARE ÎN PEDAGOGIE

Cuvîntul metodă este de origine greacă. Derivă din cuvintele *meta*, care înseamnează prin, cu, și *odos*, care înseamnează drum, cale. Metodele de cercetare sînt deci căile de descoperire a adevărului. Urmînd aceste căi, cercetătorul poate aduna material faptic substanțial și semnificativ, poate prelucra în mod științific acest material spre a afla esențialul și a ajunge la generalizări menite să îndrume cu eficiență practica educativă.

Rezultă că metodele de cercetare în pedagogie pot fi clasificate în două grupe : 1. **metode de adunare a materialului de studiat** și 2. **metode de prelucrare a acestui material.**

Metodele de adunare a materialului sînt : observația, experimentul pedagogic, testele, studiul documentelor școlare, studiul lucrărilor efectuate de elevi, ancheta. Metode de prelucrare sînt : metode logice și metode matematice. Aceste metode sînt folosite și de alte științe.

Numărul metodelor de cercetare științifică este mare (se consideră că în prezent sînt folosite peste 45 de metode de cercetare), dar fiecare știință își alege pe cele care se potrivesc cu specificul obiectului ei de cercetare. La fel procedează și pedagogia.

Sistemul metodelor de cercetare nu este închis. În el pătrund, odată cu dezvoltarea științei și tehnicii, metode noi.

Metodele de cercetare duc la rezultate valabile dacă cuprind obiectul de cercetare în toată *complexitatea* lui, în *mobilitatea* lui, în *condiționările* lui [13].

I. METODE DE ADUNARE A MATERIALULUI FAPTIC

a. **Observația** constă în urmărirea intenționată și sistematică a unui obiect sau fenomen, în condițiile obișnuite de existență și desfășurare ale acestora, cu scopul de a descoperi ceea ce este esențial. Prin observația pedagogică sînt urmărite aspecte ale procesului educativ, cum ar fi : cum se utilizează materialul didactic la diferite obiecte de învățămînt, ce metode folosește un profesor care a obținut rezultate excelente la predarea obiectului de specialitate sau la disciplina elevilor, cum se dezvoltă prietenia între elevii unei clase, atitudinea unei clase față de proprietatea socialistă etc.

Observația asigură adunarea unui bogat material faptic.

Folosirea observației ca metodă de cercetare impune respectarea anumitor *cerințe.*

[13] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice.* București, Editura politică, p. 65—66.

Ea trebuie să aibă un *scop clar*, bine determinat. Aceasta menține observația în cadrul unei problematici, o ferește de devieri. E necesar să fie bine precizat atît scopul întregii cercetări, cît și cel al fiecărei observații în parte.

Observația să se desfășoare în mod *sistematic*, după un plan, precizîndu-se aspectele, persoanele sau colectivele care vor fi observate, datele calendaristice.

Datele culese să fie *înregistrate cît mai fidel*, ca să nu fie uitate sau să fie alterate de impresiile ulterioare. Pentru înregistrare se folosesc caiete sau jurnale de observații, imprimarea pe bandă de magnetofon, filmarea. Consemnările în scris se fac în timpul observării, cît mai fidel și complet.

Observarea să fie *repetată*, adică același fapt să fie observat de mai multe ori. Generalizările și concluziile scoase din observația unui singur fenomen sau pe baza unui număr mic de observații pot fi greșite. Disciplina unei clase de elevi, de exemplu, nu poate fi constatată din observarea acelei clase într-o singură împrejurare.

Observația și-a păstrat un loc de seamă în cercetarea pedagogică și după introducerea altor metode de cercetare. Multe din celelalte metode apelează și la observație. Deosebit de important este faptul că observarea se desfășoară în condițiile obișnuite de producere a fenomenelor sau atunci cînd persoanele nu se știu observate și deci se manifestă spontan, natural. Aceasta constituie o garanție că ea poate surprinde ceea ce este caracteristic și esențial în fenomene, ceea ce este autentic și nefalsificat.

Observația are însă anumite *limite*. Astfel, cercetătorul trebuie *să aștepte* producerea naturală a fenomenului de studiat, ceea ce uneori se realizează după durate mari de timp. Apoi, vrînd-nevrînd, observația cuprinde o bună doză de *subiectivitate*. Cercetătorul selectează și notează ceea ce îi pare *lui* că este important, esențial, substanțial. Aceasta poate influența și asupra interpretării pe care o dă materialului faptic adunat.

b. O altă metodă folosită cu rezultate bune în cercetarea științifică este **experimentul**. El constă în observarea obiectelor și fenomenelor într-o situație creată anume de cercetător. În experiment, cercetătorul *provoacă* fenomenele de studiat, *schimbă* condițiile lor de producere în conformitate cu scopul urmărit, *izolează* unele aspecte ale lor spre a le putea studia mai profund. Fenomenul de studiat este provocat ori cînd dorește cercetătorul, fără să mai aștepte producerea lui naturală. De asemenea important este și faptul că fenomenul poate fi repetat fie în aceleași condiții, fie în condiții modificate. Putem cerceta, de exemplu, memoria unui elev sau a unei clase de elevi în diferite momente din zi (dimineața, la prînz, seara), după obiecte de învățămînt grele și după obiecte de învățămînt ușoare, în condiții de liniște sau de zgomot, la temperaturi diferite etc. Aceste condiții pe care le schimbă cercetătorul spre a surprinde esențialul din fenomenul studiat se numesc *variabile independente*, iar rezultatele diferite obținute de elevi în condițiile arătate se numesc *variabile dependente*.

Experimentul este de două feluri : *experiment de laborator* și *experiment natural*. Experimentul de laborator izolează fenomenele studiate, le

rupe din condițiile lor naturale de producere, le provoacă în condiții artificiale. Desigur, aceste caractere ale experimentului de laborator facilitează un studiu analitic al fenomenului respectiv, stabilirea relațiilor cauzale, înțelegerea mai adîncă a factorilor participanți la acțiune etc. Adesea în experimentul de laborator se folosesc diferite aparate de înregistrat și măsurat. E folosit cu succes în științele naturii, unde studierea fenomenelor în condiții de laborator nu alterează cu nimic veracitatea rezultatelor. În studierea proceselor educative însă izolarea acestora de ambianța obișnuită în care ele se desfășoară poate altera rezultatele cercetării, poate duce la concluzii false. De aceea cercetarea experimentală a procesului educativ e bine să se desfășoare în condițiile obișnuite de viață sau în condiții cît mai apropiate de acestea. Un asemenea experiment se numește experiment natural.

Experimentul pedagogic poate fi *de constatare* și *de dezvoltare*. În experimentul de constatare cercetătorul dă elevilor de rezolvat anumite probe din care să rezulte nivelul calitativ și cantitativ ale aspectelor care urmează să fie îmbunătățite. Experimentatorul nu intervine. El vrea numai să cunoască cu exactitate aspectele reale pe care le are fenomenul de studiat în momentul acela. Prin experimentul de dezvoltare cercetătorul intervine *activ* în crearea condițiilor și în stabilirea mijloacelor prin care aspectele respective să se dezvolte, să atingă performanțe superioare.

Experimentul pedagogic poate fi organizat cu o școală sau cu mai multe, cu o clasă sau cu mai multe, cu un grup de elevi sau chiar cu elevi izolați. În mod obișnuit se fac experimente pedagogice cu grupe de elevi sau cu clase. Uneori se lucrează numai cu clase experimentale, alteori se lucrează concomitent cu clase experimentale și clase de control. Cînd se lucrează numai cu clase experimentale se procedează astfel : se aplică o probă de constatare, spre a se stabili nivelul de la care se pleacă ; se desfășoară experimentul de dezvoltare (aplicarea unor noi metode de predare, folosirea unor noi mijloace de învățămînt etc.) ; se dă o nouă probă spre a se afla rezultatele obținute.

Mai frecvent însă experimentul se desfășoară cu clase echivalente (clase experimentale și clase de control). La început se măsoară, pe baza acelorași probe, nivelul aspectelor de studiat atît la grupul experimental cît și la cel de control. Apoi la clasele experimentale se introduce factorul experimental, pe cînd la clasele de control se lucrează ca și mai înainte ; din timp în timp se dau probe de control, aceleași și la clasele de control și la clasele experimentale, și se compară rezultatele. Dacă grupurile (experimental și cel de control) au fost inițial echivalente sau mult apropiate ca valoare, iar la probele finale grupul experimental a dobîndit rezultate concludent superioare, atunci experimentul este confirmat și poate fi generalizat.

Rezultă că în experimentarea pedagogică pe primul plan se situează experimentul de dezvoltare, deci un experiment prin care se urmărește îmbunătățirea procesului educativ. De obicei, cu ajutorul lui se verifică valoarea unor metode și procedee didactice, despre care există probabilitatea că ar putea duce la ridicarea nivelului de pregătire al elevilor, dar care au încă nevoie de o confirmare prin practică.

Scanned with OKEN Scanner

In patria noastră s-au organizat mai multe experimente pedagogice de mare importanță pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ : predarea cu profesori de specialitate la clasele I—IV, predarea unei limbi moderne începînd din clasa a II-a, introducerea instruirii programate, organizarea de clase speciale în liceul de cultură generală, predarea unor noțiuni de matematică superioară elevilor din clasele I—IV etc. [14]

Astăzi, în cercetarea științifică, experimentul este considerat ca principala metodă. Și pe bună dreptate. Fenomenele sînt cercetate în condiții strict controlate, rezultatele obținute pot fi măsurate, sînt susceptibile de calcul matematic, pot fi prinse în formule matematice.

Din cauza complexității proceselor educative, în aplicarea experimentului pedagogic se ivesc și dificultăți. Astfel, sînt probleme care, deocamdată cel puțin, nu pot fi studiate prin experiment : formarea sentimentelor și idealurilor de viață, dezvoltarea morală și estetică a elevilor etc. Un fapt educativ este rezultanta mai multor influențe și este greu de stabilit ponderea fiecăreia din ele. Cu toate aceste dificultăți, experimentul reprezintă și pentru pedagogie, ca și pentru celelalte științe, o metodă indispensabilă pentru descoperirea de adevăruri noi, pentru formularea de legi.

Folosirea metodei experimentale impune prudență și precauții în alegerea eșantionului (grupului), în elaborarea instrumentului experimental, cît și în interpretarea rezultatelor [15].

c) În unele cercetări pedagogice se poate folosi **metoda testelor.** Testul este o probă științifică prin care se urmărește măsurarea obiectivă a unor procese psihice, a unor aptitudini individuale. Unele teste cer subiectului să răspundă la un șir de întrebări, altele îi cer să aleagă răspunsul corect dintre mai multe răspunsuri prezentate, altele să stabilească relații între anumite noțiuni etc. Testele au fost folosite în scopul cercetării psihologice și pedagogice mai ales după anul 1900.

Dintre creatorii de teste amintim pe A. Binet, H. Piéron, Bobertag, W. Stern, L. M. Terman, C. Spearman, L. L. Thurstone. Teste „proiective" au creat H. Rorschach, H. A. Murray, S. Rosenzweig, D. Wechsler.

In țara noastră au elaborat teste cadrele didactice de la catedrele de psihologie ale Universităților din Cluj, Iași și București : Fl. Ștefănescu-Goangă, N. Mărgineanu, Al. Roșca, D. Todoran, A. Cosmovici, G. Zapan, I. M. Nestor, G. Bontilă.

Testul trebuie să îndeplinească următoarele **cerințe :** *validitatea*, capacitatea de a măsura ceea ce își propune să măsoare ; *fidelitatea* sau

[14] V. Bunescu și P. Popescu-Neveanu (sub redacția), *Studii de didactică experimentală*, București, E.D.P., 1965 ; Vasile Bunescu și Marin Vișan (sub redacția), *Studii și cercetări de didactică modernă*, București, E.D.P., 1967 ; P. Popescu-Neveanu (coordonator științific), *Probleme ale învățăturii în clasele I—IV*, *Culegere de studii*, București, E.D.P., 1969 ; P. Popescu-Neveanu (coordonator științific), *Studii de didactică și psihologia învățării*, București, E.D.P., 1964 ; Traian Pop (sub redația), *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, București, E.D.P., 1968.

[15] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, București, Ed. politică, 1969, p. 117—139 ; Dumitru Muster, *Metoda experimentală — metodă integrală de cercetare științifică în pedagogie*, în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, p. 120—139.

constanța rezultatelor, dacă același test este aplicat încă o dată aceluiași individ sau aceluiași colectiv ; *etalonarea*, adică probele să fie alese astfel încît să corespundă vîrstei la care se aplică ; *standardizarea*, probele să permită exprimarea rezultatelor în unități care să faciliteze compararea indivizilor testați ; condițiile de aplicare, de corectare și de interpretare a testelor să fie minuțios stabilite [16].

Este greu de făcut o **clasificare a testelor.** Prezentăm pe cea elaborată de Émile Planchard [17].

După natura *trăsăturilor* măsurate :
1. Teste fizice (biometrice) și senzoriale,
2. Teste psihologice sau mintale,
3. Teste pedagogice sau școlare.

După *modul de aplicare* a testelor ;
1. Teste individuale,
2. Teste de grup sau colective.

După *materialul* folosit :
1. Teste verbale,
2. Teste neverbale sau practice.

După *scopul* urmărit :
1. Teste diagnostice,
2. Teste prognostice sau de orientare.

Testele biometrice și senzoriale își propun să măsoare caractere corporale, organice și senzoriale, cum ar fi : talia, greutatea, diametrul anteroposterior și cel lateral al toracelui, al craniului, capacitatea pulmonară, forța musculară, osificarea scheletului ; acuitatea văzului, auzului, gustului, sensibilitatea tactilă, precizia și rapiditatea mișcărilor etc.

Testele psihologice își propun să măsoare fie unele procese psihice, în primul rînd inteligența, sau aptitudini speciale (talentul muzical, aptitudinile la desen, abilitatea mecanică), fie trăsături de personalitate (motivele acțiunilor, caracterul, moralitatea).

Răspunsurile date de subiecți la unele teste de personalitate sînt cotate după etaloane mai puțin precise. Cînd în cercetarea personalității se folosesc *teste proiective* (modul cum subiecții descriu un tablou, cum interpretează o pată de cerneală etc.) evaluarea rezultatelor este făcută de cercetător în mod subiectiv, urmărindu-se o investigare atît a aspectelor conștiente, cît și a celor inconștiente, afective. Testele psihologice sînt cele mai des folosite.

Testele pedagogice sau școlare vizează evaluarea cît mai obiectivă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite de elevi. Cele mai multe teste școlare sînt *teste de inventar* și urmăresc să arate cantitatea și calitatea cunoștințelor elevilor. Despre ele vom da amănunte în cadrul *Metodelor de control*. Alte teste pedagogice își propun să depisteze cauzele rămînerii în urmă a elevilor la unele discipline (teste diagnostice) iar altele să indice spre ce fel de studii, de școală sau de profesie are

[16] É. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 272.
[17] É. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 241—242.

Scanned with OKEN Scanner

aptitudini elevul testat (*teste prognostice*). Aceste ultime teste sînt şi teste psihologice şi se folosesc pentru orientarea şcolară şi profesională a elevilor [18].

În cercetarea psiho-pedagogică testele au fost utilizate pe scară largă mai ales în primele decenii ale secolului nostru. Rezultate bune s-au obţinut prin folosirea lor spre a cunoaşte randamentul unor metode noi de predare, unor manuale şcolare elaborate într-o formă nouă, permiţînd compararea obiectivă a rezultatelor obţinute prin acestea cu rezultatele obţinute prin metode şi manuale clasice. Testele ajută să se constate cu multă precizie la care vîrste pot fi introduse unele cunoştinţe, deci la stabilirea planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare.

Testele au fost şi sînt utilizate mai ales pentru a studia individualitatea elevului, inteligenţa, aptitudinile, trăsăturile de caracter etc.

Multă vreme s-a crezut că testele au o capacitate de diagnoză şi prognoză exactă. Faptul că aplicarea lor cere o durată scurtă de timp, că rezultatele obţinute pot fi evaluate cantitativ şi prelucrate prin metodele statisticii matematice au impulsionat utilizarea lor într-o arie largă de probleme psihologice şi pedagogice. S-a observat însă că rezultatele obţinute prin această metodă nu sînt suficient de certe [19]. Aplicînd unui elev două teste diferite de inteligenţă nu se obţine decît rareori acelaşi rezultat. Prin teste se examinează adesea procese psihice izolate (teste de memorie, teste de imaginaţie etc.) sau chiar tipuri ale acestor procese (memoria vizuală de cuvinte, memoria vizuală de imagini etc.), rupte de condiţiile de viaţă ale subiectului examinat, desprinse de întregul din care fac parte (personalitatea subiectului). Prin teste se cercetează îndeosebi aspectele cantitative ale proceselor psihice, neputînd fi surprinse, decît parţial, aspectele calitative, care în multe privinţe sînt însă mai importante decît cele cantitative.

În cercetarea pedagogică testele sînt folosite mai mult ca un mijloc, ca o tehnică, în cadrul metodei experimentale, spre a constata nivelul iniţial al pregătirii elevilor, nivelul la care au ajuns în urma introducerii factorului experimental, depistarea şi diagnosticarea unor interese şi aptitudini în vederea orientării şcolare şi profesionale.

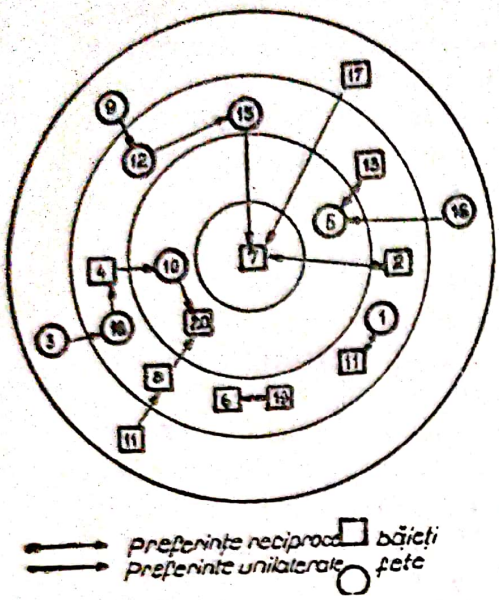
d) Deoarece procesul educativ este de natură socială, în cercetarea lui se pot utiliza şi unele metode şi tehnici specifice cercetărilor sociolo-

[18] În patria noastră au fost elaborate sau adaptate multe teste de inteligenţă şi de aptitudini, care se aplică mai ales în întreprinderi, în vederea selecţiei profesionale a candidaţilor: M. Peteanu, *Măsurarea aptitudinilor tehnice*, Cluj—Sibiu, Ed. Institutului de psihologie, 1942 N. Mărgineanu, *Măsurarea aptitudinilor tehnice*, Cluj—Sibiu, Ed. Institutului de psihologie, 1941; Fl. Ştefănescu-Goangă; *Măsurarea inteligenţei*, Cluj, Ed. Institutului de psihologie, 1940; Fl. Ştefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roşca, D. Todoran, *Teste pentru măsurarea funcţiilor mintale*, Cluj, Ed. Institutului de psihologie, 1940; N. Mărgineanu, *Măsurarea trăsăturilor de temperament şi caracter*, Cluj, Ed. Institutului de psihologie, 1938; A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, (coordonatori ştiinţifici), *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională*, Bucureşti, E.D.P., 1969.

[19] Mariana Roşca, *Metode de psihodiagnostic*, Bucureşti, E.D.P., 1972, p. 268—269.

Scanned with OKEN Scanner

gice, dar adaptate scopurilor educaționale. **Testul sociometric** este metoda de a cerceta relațiile sociale dintr-un colectiv, dintre membrii unei clase, ai unui cerc. Asemenea relații pot fi : de atracție (dorința de a fi cu cineva), de respingere (dorința de a nu fi cu cineva) și de indiferență (nici atracție, nici respingere). De exemplu, li se cere elevilor dintr-o clasă să arate în scris pe cine ar dori să aibă coleg de bancă. Răspunsurile date de elevi se prelucrează și se poate alcătui o *sociogramă*, adică un grafic care redă intuitiv structura alegerilor preferențiale din clasa respectivă.



Se observă că 1 elev este preferat de trei colegi, 3 elevi sînt preferați de cîte doi colegi, 11 elevi sînt preferați de cîte un coleg, iar 5 elevi nu sînt preferați de niciun coleg.

Sociograma capătă în eficiență dacă se notează și respingerile, dacă fiecare ar arăta și persoana din grup cu care n-ar dori să stea în bancă. Atunci structura preferințelor reciproce este mai clară.

Rezultatele testului sociometric nu au o valoare de lungă durată. Ele reflectă relațiile sociale numai din cadrul grupului testat și numai pentru momentul cînd s-a făcut investigația.

e. O metodă mult folosită în cercetarea pedagogică este **ancheta**. Prin această metodă se adună material despre activitățile, opiniile și atitudinile unui grup de oameni. Pot fi anchetați elevi, profesori, părinți, dar și persoane din afara învățămîntului, cu privire la diferite teme pedagogice : opinii asupra unui nou manual școlar sau asupra unei noi metode de învățămînt, influența educativă a unei cărți sau a unui film, atitudinea celor anchetați față de o profesie sau de o măsură disciplinară etc.

Instrumentul de care se servește cercetătorul în anchetă este *chestionarul*. E o listă de întrebări, bine selecționate în raport cu scopul urmărit, clar și precis formulate. Întrebările trebuie astfel formulate încît să facă posibilă interpretarea și aprecierea răspunsurilor. Răspunsurile solicitate de întrebări pot fi de tip închis și de tip deschis. Răspunsurile de tip închis constau din indicarea unui nume, a unui număr sau din alegerea uneia din indicațiile date în chestionar. De exemplu, la întrebarea : „Aveți televizor în familie ?“ chestionarul indică să se răspundă prin „da“ sau „nu“.

Întrebările care cer răspunsuri de tip deschis oferă celui anchetat posibilitatea de a-și exprima părerile personale, de a aduce argumente în favoarea unor opinii. De exemplu, la întrebarea „Ce părere aveți despre structura manualului de biologie pentru clasa a VIII-a ?“ cel anchetat dă un răspuns liber, enunțînd și argumentînd opiniile sale.

Răspunsurile de tip închis se pot clasifica și interpreta mai ușor, cele de tip deschis sînt mai valoroase pentru o analiză calitativă.

Cele mai multe anchete (sociale) se desfășoară pe bază de chestionar. „Din zece anchete sociale nouă folosesc un chestionar de un anumit tip . . . " [20].

Ancheta se poate desfășura în scris și oral.

Chestionarul scris se trimite sau se distribuie celor care se oferă să-l completeze. La ancheta orală, numită *interviu*, cei anchetați răspund oral la întrebările din chestionar.

O cerință de seamă la folosirea anchetei ca metodă de investigare este alegerea unui *eșantion reprezentativ*, adică a unei „populații" care să asigure obținerea unor rezultate valabile. Valabilitatea rezultatelor obținute prin anchete nu depinde totdeauna de numărul mare al celor anchetați, ci de anumiți parametri ai acestei populații, prin care devine reprezentantă a unei mase largi : cultură diferită, vîrste diferite, profesii diferite, medii sociale diferite etc., în raport cu profilul anchetei.

În toate cazurile, cercetătorul solicită pe cei anchetați să răspundă cît mai exact și mai sincer. Răspunsurile primite sînt prelucrate cu ajutorul statisticii matematice, spre a se găsi unele explicații, unele legități în legătură cu problema studiată.

Chestionarele scrise au unele avantaje : pot cuprinde un număr mare de persoane, persoana care răspunde are timp de gîndire, rezultatele se obțin într-un timp mai scurt decît prin interviu.

Ancheta prezintă însă și unele dezavantaje. Nu știm dacă răspunsurile date de cei anchetați sînt sincere. Spre a se înlătura în parte acest neajuns se apelează la ancheta anonimă (cel care răspunde nu-și scrie numele) sau la alcătuirea chestionarului în două variante, ale căror răspunsuri pot fi confruntate. Se pare însă că mijlocul cel mai sigur de a stabili sinceritatea răspunsurilor este confruntarea acestora cu rezultatele obținute prin alte metode.

Unele răspunsuri sînt vagi, neprecise, deci neconcludente, alte răspunsuri sînt deformate, fie pentru că n-a fost înțeleasă întrebarea, fie că — atunci cînd e vorba de lucruri din trecut — amintirea este alterată.

Interviul cu elevii, cu părinții, cu cadrele didactice este o altă formă de aplicare a anchetei în cercetarea pedagogică. Interviul se desfășoară pe baza unui plan și urmărește un scop precis. Nu este vorba de o convorbire de agrement. De cele mai multe ori se folosește interviul individual, uneori se poate folosi și interviul de grup.

Interviul poate fi standardizat (formal, inflexibil), atunci cînd are loc pe baza acelorași întrebări, puse în aceeași ordine tuturor celor intervievați.

Mai des se folosește însă interviul nestandardizat (neformal, flexibil), care este o convorbire mai liberă asupra temei.

Interviul ajută la depistarea motivărilor mai adînci ale unor manifestări și interese ale elevilor : ce i-a interesat mai mult dintr-o carte

[20] C. A. Moser, *Metodele de anchetă în investigarea fenomenelor sociale*, București, Ed. științifică, 1967, p. 70.

sau dintr-un film, ce i-a impresionat mai adînc la un spectacol de teatru sau la o scenă din viaţă, cum îşi organizează timpul liber, ce dificultăţi au întîmpinat la însuşirea unei teme, care sînt părerile şi concepţiile lor în legătură cu anumite evenimente, profesii, persoane etc.

Utilizarea interviului cere pregătire şi o oarecare aptitudine de a conversa.

Operatorul de interviu nu trebuie să sugereze răspunsul şi nici să-l influenţeze, să fie onest în înregistrarea răspunsurilor, să se adapteze uşor condiţiilor în care lucrează, să creeze o atmosferă de încredere şi sinceritate spre a stabili un contact real cu subiectul, să nu se abată de la scop fără a fi rigid, să nu împiedice expunerea părerilor interlocutorului etc. Pentru înregistrarea răspunsurilor se foloseşte notarea stenografică sau banda de magnetofon.

Contactul direct dintre cercetător şi subiect permite nu numai înregistrarea răspunsurilor, ci şi observarea comportării subiectului, ceea ce poate oferi noi indicii în depistarea adevărului.

f. **Studiul documentelor şcolare** este o metodă folosită des în cercetarea pedagogică. Astfel, cînd se cercetează aptitudinile elevilor, atitudinea lor faţă de muncă, progresul lor la anumite obiecte de învăţămînt se pot primi indicaţii utile din *studiul lucrărilor efectuate de elevi.* De exemplu, un studiu asupra dificultăţilor ortografice la elevii unei clase şi modul cum sînt ele eliminate în decursul anilor şcolari impune cercetarea caietelor cu lucrări scrise ale acelor elevi din anii precedenţi. Caietele cu temele lucrate acasă de elevi, caietele de lectură particulară, caietele de desen, obiectele lucrate în atelierele şcolare oferă material spre a se cerceta conştiinciozitatea elevilor, calitatea procesului de învăţămînt, greşelile tipice, eficienţa unor metode didactice, aptitudinile elevilor.

La studierea altor probleme educative ajută *analizarea materialelor care oglindesc activitatea cadrelor didactice :* planuri de muncă, rapoarte, planuri de lecţie, dări de seamă, referate. Studiul cataloagelor, matricolelor şcolare, proceselor verbale de inspecţie, programelor şi manualelor şcolare, legilor şi regulamentelor, oferă material preţios spre a constata conştiinciozitatea cadrelor didactice, evoluţia conţinutului învăţămîntului în timp, schimbările survenite în organizarea şcolară etc. Fără studiul documentelor şcolare cu greu s-ar putea realiza cercetări de pedagogie comparată şi de istoria pedagogiei.

II. METODE DE PRELUCRARE A MATERIALULUI

Recoltarea faptelor nu duce în mod automat la legi, la explicaţii şi generalizări. E necesară meditaţia, reflecţia asupra acestui material. Faptele brute trebuie „ordonate, sistematizate, puse în relaţii unele cu altele,

pentru descoperirea dependențelor cauzale și a legilor. Această activitate constituie într-un cuvînt *interpretarea*“ [21].

Materialul este mai întîi sortat pe probleme, pe aspecte, în funcție de anumite criterii : vîrstă, sex, școlarizare etc.

Apoi este analizat. Citirea, cotarea, evaluarea materialului oferă cercetătorului primele elemente cu privire la ceea ce este semnificativ, esențial, caracteristic și ceea ce este neesențial, amănunt, excepție.

Datele se prelucrează cantitativ și calitativ, stabilindu-se corelații, efectuîndu-se comparări între diferite rezultate.

La prelucrarea și interpretarea materialului, precum și la descoperirea și formularea unor adevăruri noi cercetătorul se servește de **metode logice** și **metode matematice**.

a) **Metodele logice** au fost folosite și în trecut în cercetarea pedagogică. Prelucrarea și interpretarea materialului se face pe baza **metodelor logice clasice**, tradiționale : **analiza** și **sinteza**, **inducția**, **deducția** și **analogia**, **metoda concordanțelor**, **metoda diferențelor**, **metoda variațiilor concomitente** și **metoda rămășițelor**. Metodologia logică expune condițiile și modalitățile de aplicare a acestor metode. Valoarea lor constă în aceea că studierea materialului adunat nu se reduce la aspectele cantitative, ci se poate surprinde și latura lor calitativă. Ele permit selectarea și ordonarea materialului după importanța și esențialitatea lui.

În mod obișnuit, înainte de prelucrarea și interpretarea materialului cu instrumente matematice, se face un studiu cu aceste metode tradiționale.

b) Necesitatea de a da rezultatelor cercetării cît mai mare precizie și exactitate a obligat pe cercetători să apeleze la metode de măsurare cît mai exactă, la **metode matematice.** În mod deosebit, la prelucrarea, interpretarea și desprinderea unor tendințe, generalități, legi ajută *statistica matematică*. Ea îl ajută pe cercetător la centralizarea și sistematizarea datelor, la distribuirea acestor date după frecvența lor, la stabilirea valorilor medii etc. Prin prelucrarea statistică a datelor se ajunge fie la anumite formule matematice, fie la reprezentarea grafică a rezultatelor. Astfel, măsurînd talia copiilor de la 6 la 15 ani, s-a stabilit cu ajutorul statisticii care este înălțimea medie a fiecărei vîrste și care sînt limitele între care variază aceasta. Cunoașterea modului de a folosi unele *scale* (numerice, grafice, verbale), de a stabili *media aritmetică*, *media geometrică*, *mediana*, *dominanta*, de a calcula *dispersia valorilor*, de a descoperi *corelațiile* dintre fenomene și a calcula *coeficientul de corelație*, de a determina rolul diferiților factori care explică variația unor rezultate etc. — ajută pe cercetător în prelucrarea și interpretarea matematică a materialului adunat.

[21] B. B. Berceanu, I. Panaitescu, *Prezentarea lucrărilor științifice* p. 34.

Contribuţii de seamă la dezvoltarea statisticii matematice aplicate în cercetarea ştiinţifică au adus C. Spearman, L. Thurstone, K. Pearson [22].

Statistica ajută pe cercetător şi la stabilirea eşantionului reprezentativ pentru un experiment, la fixarea numărului suficient şi necesar de probe spre a se obţine concluzii cu un anumit coeficient de certitudine.

O altă metodă matematică aplicată în cercetarea pedagogică, mai ales în ultimele decenii, este **metoda cibernetică**.

S-a constatat că între unele aspecte ale desfăşurării fenomenelor pedagogice şi unele procese din natură, din tehnică, există asemănări funcţionale. Aceasta a dus la ideea utilizării unor metode matematice funcţionale, construite pentru alte tipuri de fenomene (în special pentru dispozitive automate) în studierea fenomenelor pedagogice asemănătoare, ţinîndu-se evident seama de particularităţile activităţii umane şi mai ales de condiţionarea ei socială. Metoda cibernetică a analogiilor funcţionale se aplică mai ales spre a cerceta legităţile în procesele de transmitere şi prelucrare a informaţiei în cadrul instruirii şi educării elevilor. Pentru realizarea acestor obiective, matematica pune la dispoziţie mijloacele necesare : teoria informaţiei, teoria algoritmilor, logica matematică, teoria programării lineare şi dinamice etc.

Metodele matematice sînt de mare folos în prelucrarea datelor şi generalizarea rezultatelor, dar nu trebuie să se supraestimeze importanţa lor. Aplicarea unor formule matematice sau stabilirea unor modele matematice nu duc necesar la descoperirea unui adevăr obiectiv în pedagogie. Valoarea lor depinde de calitatea materialului prelucrat, de concepţia ştiinţifică a cercetătorului, de capacitatea lui de a surprinde esenţialul, dar şi specificul fenomenului educaţional studiat. Metodele de cercetare matematică duc la rezultate bune dacă sînt îmbinate cu metodele cercetării logice, cu analiza şi reflecţia psihopedagogică asupra materialului cules. „Aparatul puternic al matematicii moderne este doar un mecanism logic infailibil, nimic mai mult. Cu aceeaşi indiferenţă, el poate să lege, într-un tot unitar, lanţul de aur al faptelor veridice sau să macine putregaiul elucubraţiilor arbitrare [23]".

Pe de altă parte se observă însă că folosirea metodelor matematice devine indispensabilă în cercetarea pedagogică şi că necontenit se descoperă noi instrumente matematice de cercetare, mai fine, capabile să modeleze mai exact fenomenul educaţional.

Acestea sînt principalele metode utilizate în cercetarea pedagogică. La studierea unei teme e necesar să se folosească mai multe metode, atît

[22] În limba română au fost elaborate mai multe lucrări de utilizare a statisticii matematice în cercetările de psihologie şi pedagogie : 1. Gh T. Dumitrescu, *Metode şi tehnici matematice în pedagogie*, Bucureşti, E.D.P., 1969 ; 2. N. Radu, *Introducere în psihologia experimentală şi statistică*, Bucureşti, E.D.P., 1967. La acestea se adaugă traducerile : L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în educaţie*. Bucureşti, E.D.P., 1967 ; G. Milton, *Ghid simplificat de statistică pentru psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971.

[23] L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie*, p. 64.

pentru colectarea materialului faptic, cît și pentru prelucrarea lui. Materialul adunat printr-o metodă se completează cu cel adunat prin altă metodă, rezultatele obținute printr-o metodă sînt confruntate și precizate prin rezultatele la care duce o altă metodă.

C. ETAPELE CERCETĂRII PEDAGOGICE

Ca și cercetarea din alte domenii, cercetarea pedagogică nu este un proces calm și cert, ci este plină de contradicții, de neprevăzut. Momentele principale ale desfășurării ei sînt : alegerea temei, stabilirea ipotezei de lucru, documentarea și adunarea materialului faptic, prelucrarea materialului, redactarea lucrării.

a) **Alegerea temei.** În mare măsură buna desfășurare a unei cercetări depinde de alegerea temei. Prin cercetarea pedagogică se urmărește îmbunătățirea procesului educativ, sporirea productivității muncii educative. Unele teme de cercetare sînt impuse de cerințele sociale, de sarcinile noi fixate învățămîntului de către conducerea de partid și de stat, de progresul realizat în alte domenii. Multe din temele de cercetare pedagogică sînt impuse de cerințele practicii educative. Acele teme vor fi studiate cu interes și cu pasiune, care l-au frămîntat pe cercetător de mai mult timp. În mod obișnuit tema se precizează în urma mai multor observații făcute de cercetător asupra procesului de învățămînt, după un șir de ipoteze pe care le-a formulat.

Tema este o întrebare la care trebuie să răspundă cercetarea. Cu cît tema este mai bine delimitată, mai clar definită, mai restrînsă, cu atît ea poate fi studiată mai adînc, mai multilateral. Nu se recomandă abordarea unor teme prea largi, neprecise.

Alegerea temei implică și fixarea scopului urmărit, fiindcă tema sintetizează acel scop.

b) **Stabilirea ipotezei de lucru.** Cercetătorul, încă înainte de a începe studiul, face anumite presupuneri cu privire la rezultatele cercetării sale. Se poate ca aceste presupuneri să fie confirmate pe parcursul cercetării, dar se poate ca ele să fie infirmate. Capacitatea de a elabora ipoteze noi, plauzibile, de a le modifica atunci cînd datele adunate nu le confirmă este o calitate a cercetătorului adevărat.

Ipotezele pe care le face cercetătorul nu sînt creații artificiale ; ele au o oarecare bază științifică. Cînd stabilește o ipoteză sau cînd alege o ipoteză dintre mai multe, cercetătorul este ajutat de cunoștințele pe care le are în domeniul respectiv, de capacitatea gîndirii și imaginației sale creatoare. De exemplu, presupunem că elevii din clasa a IV-a elementară vor putea redacta planul de idei al unei bucăți de citire sub formă de titluri mai bine decît cei din clasa a II-a, bazîndu-ne pe ideea că elevii din clasa a IV-a pot opera mai ușor cu abstracțiuni, iar planul sub formă de

Scanned with OKEN Scanner

titluri e mai abstract, mai desprins de rezumatul bucății, decît planul sub formă de propoziții enunțiative.

Ipoteza orientează cercetarea, ea anticipează unele explicații.

c) **Documentarea și adunarea materialului faptic.** Prin documentare se înțelege totalitatea mijloacelor care ajută pe cercetător să se informeze asupra unor adevăruri și să le dovedească temeinicia [24]. Unele teme de cercetare nu sînt absolut noi. Ele au mai fost studiate, dar nu complet. E necesar ca noul cercetător să cunoască materialul elaborat anterior în legătură cu acea temă, să știe la ce rezultate s-a ajuns pînă atunci. Cu cît informarea sa este mai largă, cu atît se diminuează riscul de a ajunge la rezultate deja cunoscute.

Pe de altă parte documentarea din publicații în legătură cu tema cercetată ajută la precizarea aspectelor necercetate, la metodele care vor fi folosite, la precizarea temei.

După studierea literaturii de specialitate asupra temei, după stabilirea eșantionului și după alegerea judicioasă a metodelor de cercetare, urmează adunarea materialului faptic. Fără fapte nu e posibilă cercetarea științifică. I. P. Pavlov arăta cît de necesară este cunoașterea faptelor pentru o muncă științifică rodnică, prin următoarea comparație: „Cu toată perfecțiunea aripilor sale, o pasăre n-ar fi putut niciodată să se ridice în ceruri, dacă aripile ei nu s-ar fi sprijinit pe aer. Faptele sînt aerul savantului; în lipsa lor nu vă veți putea înălța niciodată. Fără ele, toate teoriile voastre vor rămîne eforturi sterile [25]". Uneori munca de documentare o face cercetătorul însuși. Astăzi, în multe probleme, se apelează însă la instituții create în acest scop.

Nu este posibilă o documentare exhaustivă și nici n-ar fi necesară cercetarea tuturor faptelor particulare. Totuși se cere o relativă saturație în documentare, spre a se putea trage concluzii valabile.

d) **Prelucrarea materialului.** Partea esențială a cercetării pedagogice o constituie analiza și interpretarea materialului faptic, spre a se stabili relații între fenomenele educaționale, spre a se ajunge la legități pedagogice, la noi adevăruri în teoria educației.

Materialul colectat este triat; se reține numai ceea ce este substanțial, concludent. Materialul este repartizat pe probleme, în funcție de scopul urmărit. Apoi faptele sînt analizate spre a se descoperi asemănările esențiale, spre a se găsi legăturile cauzale, spre a se scoate concluzii.

Valoarea prelucrării materialului faptic depinde în cea mai mare măsură de personalitatea cercetătorului. Cercetătorul se folosește de metodele descrise mai înainte, dar acestea „sînt ca dalta sculptorului, ca penelul pictorului, ori ca arcușul muzicianului. Din mîini incapabile nu va ieși niciodată o operă sau o interpretare artistică, după cum din utilizarea mecanică și formală a unor metode de cercetare nu va rezulta o lucrare științifică [26]". În prelucrarea materialului este prezentă la orice

[24] Stanciu Stoian, *Metodologia comparată în educație și învățămînt*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, p. 81.
[25] I. P. Pavlov, *Opere alese*, ed. a II-a, București, Ed. Acad. R.S.R., 1952, p. 21.
[26] D. Todoran, Previziunea științifică în pedagogie. În *Fundamenta paedagogiae*, vol. II, p. 17.

Scanned with OKEN Scanner

pas pregătirea cercetătorului, concepţia sa despre lume, capacitatea sa creatoare. Filozoful englez Fr. Bacon spunea în mod plastic despre cercetătorul în ştiinţă că nu trebuie să se asemene nici cu furnica (să nu se mărginească la adunarea de material), nici cu păianjenul (să nu fabrice teorii exclusiv pe baza imaginaţiei sale, aşa cum păianjenul îşi ţese pînza cu material din propriul său corp), ci să se asemene cu albina (adună material din diferite flori şi îl prelucrează).

e) **Redactarea lucrării.** Prin redactarea lucrării se consemnează rezultatele la care s-a ajuns, cu scopul de a le comunica şi altora.

Cititorul lucrării trebuie să rămînă convins că rezultatele se desprind firesc din materialul adunat, că sînt în concordanţă şi cu alte adevăruri stabilite anterior, că s-a utilizat o metodologie ştiinţifică la colectarea şi prelucrarea materialului. De obicei redactarea nu se face dintr-o dată, ci de mai multe ori, scoţîndu-se unele părţi, adăugîndu-se altele, îmbogăţindu-se argumentarea acolo unde pare deficitară, introducîndu-se grafice, schiţe, dacă este nevoie. Citarea izvoarelor folosite, indicarea corectă a ideilor luate de la alţi cercetători contribuie şi la îmbogăţirea argumentării, dar relevă şi probitatea ştiinţifică a autorului.

Momentele cercetării ştiinţifice, pe care le-am prezentat sumar mai înainte, nu sînt izolate unele de altele, ci în strînsă interdependenţă. Orice material nou colectat confirmă sau infirmă ipoteza de lucru iniţială. Ch. Darwin spunea că în tot timpul adunării de material faptic mintea cercetătorului devine o fabrică de ipoteze. Cînd face prelucrarea materialului, adesea cercetătorul îşi dă seama că unele idei nu sînt pe deplin fundamentate şi porneşte din nou la documentare şi la adunare de material faptic. Pe de altă parte, chiar din timpul cînd colectează materialul faptic, cercetătorul operează trieri, clasificări, evaluări. Cercetarea ştiinţifică e un proces dialectic.

Adevărurile descoperite sînt aplicate în practica educativă, care va confirma sau infirma, în ultimă instanţă, valabilitatea noilor teorii.

Scanned with OKEN Scanner

TEORIA PEDAGOGICĂ

Pedagogia a apărut și s-a dezvoltat din nevoia de a generaliza experiența obținută în educația oamenilor. Ea se constituie ca știință cînd ajunge să stabilească un *sistem de adevăruri,* prin care *să explice mai adînc și mai corect procesul educativ* și *să ajute la obținerea unor rezultate mai bune în practica educativă* [27]. Ca și alte științe, ea își propune nu numai să cunoască realitatea, ci și să ajute la transformarea acesteia.

La o teorie pedagogică științifică s-a ajuns treptat, parcurgîndu-se mai multe etape. Reflecția asupra procesului educativ n-a reușit să surprindă dintr-o dată legitățile acestuia fie din cauza utilizării unor metode de cercetare imperfecte, fie din cauza nivelului scăzut din științele cu care pedagogia trebuia să colaboreze, dar mai ales din cauza complexității obiectului de studiu.

A. APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA GÎNDIRII PEDAGOGICE

Gîndirea pedagogică a străbătut un drum lung pînă să ajungă să constituie o teorie închegată, sistematică asupra domeniului cercetat. Ea a trecut prin mai multe etape.

Idei pedagogice au apărut din cele mai vechi timpuri, de atunci de cînd oamenii s-au ocupat de educația generației tinere. Aceste idei erau transmise oral de la o generație la alta și ele sintetizează adesea observații adînci asupra acestui proces.

Folclorul cuprinde multe idei valoroase cu privire la procesul educațional [28]. În zicătorile și proverbele care circulă la poporul român există multe care arată cînd să înceapă educația, ce scop să urmărească aceasta, de ce mijloace să se slujească ea, ce calități să aibă educatorul etc. Ideile cuprinse în folclorul pedagogic sînt adesea contradictorii („Ziua bună se

[27] Pedagogia este și *știință explicativă* (descrie, clasifică, explică fenomenele educative), dar și *știință normativă* (îndrumează activitatea educatorilor). S-a propus chiar ca fiecare din aceste aspecte să devină o știință independentă: *teoria educației și tehnologia educației.*

[28] O. Papadima, *Idei și funcții educative în folclorul românesc,* în *Din istoria pedagogiei românești,* vol. II, *Culegere de studii,* (sub redacția I. Popescu Teiușan). București, E.D.P., 1966, p. 21—43.

Scanned with OKEN Scanner

cunoaște de dimineață", „Toamna se numără bobocii") și exprimă mentalitatea unor orînduiri sociale vechi, a unor condiții sociale depășite.

În orînduirea sclavagistă și în cea feudală, cînd educația claselor dominante se desfășoară în școli, ideile pedagogice ale vremii nu s-au constituit într-o știință aparte, ci erau înglobate în cuprinsul altor discipline, ca etica, politica, filozofia. În acest mod și-au expus ideile lor pedagogice Platon, Aristotel, Seneca, Quintilian și alții. Scriitorii creștini (Clement Alexandrinul, Augustin, Toma d'Aquino) și-au expus părerile lor cu privire la educație în cărți cu conținut religios.

Odată cu Renașterea, cu apariția și dezvoltarea burgheziei gîndirea pedagogică face un salt calitativ. Se militează pentru introducerea în învățămînt a unor discipline realiste, pentru o altă atitudine față de copil, pentru alte metode de educație. Acum cerințele sociale impuneau ca un număr mare de copii să fie instruiți în școli și deci studiul problemelor educației preocupă mai intens pe gînditorii burghezi. Lucrările de pedagogie care apar în acest timp, unele sub formă de povestiri sau romane pedagogice, altele sub formă de eseuri și studii, au în general un conținut progresist. În ele se face o aspră critică sistemului de învățămînt feudal și se dau îndrumări pentru organizarea unui învățămînt pus în slujba burgheziei. Acum s-a constituit *pedagogia clasică burgheză.*

Iată cîțiva reprezentanți ai ei: *Jan Amos Comenius* (1592—1670), *John Locke* (1632—1704), *Jean Jacques Rousseau* (1712—1778), *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746—1827), *Johann Friedrich Herbart* (1776—1841).

În patria noastră cărturari ca Gheorghe Asachi, Gheorghe Lazăr, Constantin Diaconovici Loga, Iosif Rill, Ștefan Ludwig Roth, Ion Creangă au răspîndit prin scrierile lor idei pedagogice înaintate: dreptul maselor la cultură, promovarea unui învățămînt realist, folosirea metodelor intuitive în predare etc.

Pedagogia clasică burgheză are, în general, un caracter *deductiv.* Creatorii de teorii pedagogice porneau de la anumite sisteme filozofice sau de la rezultatele la care ajunseseră alte științe, în special psihologia și etica, din care deduceau principii și norme de educație. Mulți pedagogi din această perioadă au avut o atitudine *progresistă,* față de marile probleme ale educației: cereau educație egală pentru toți oamenii, au subliniat necesitatea disciplinelor realiste în învățămînt, au răspîndit ideea că toți oamenii sînt capabili de a fi educați. Ei au exagerat însă importanța „luminării" poporului, crezînd că prin aceasta se va obține automat și eliberarea economică și politică a acestuia.

Cînd capitalismul ajunge la stadiul său imperialist, ideologia burgheză devine reacționară, antidemocratică, iar aceste trăsături se întîlnesc și în pedagogia din această perioadă. Unii pedagogi au emis acum teorii conform cărora copiii clasei asuprite n-ar fi capabili să-și însușească un nivel mai înalt de cultură, care ar fi accesibil numai copiilor din clasele exploatatoare. De pe la 1880 și pînă în prezent, în pedagogia burgheză au apărut o mulțime de curente care au abordat unilateral fenomenul educațional. Ele n-au reușit să dea o explicație științifică de ansamblu acestui fenomen.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, *pedagogia pragmatistă* (W. James, J. Dewey) consideră că în școală elevii trebuie să învețe numai ceea ce le va fi util în mediul social în care vor trăi. Numai cunoștințele și activitățile care pot deveni „instrumente" în viața practică merită să fie însușite. *Pedagogia existențialistă* (R. Hubert, F. O. Bollnow, Fr. Glasser) pornește de la ideea că omul este „înstrăinat", singur, obsedat de moarte și educația trebuie să permită fiecărui individ să se dezvolte așa cum dorește, pe drumul său particular.

În pedagogia burgheză s-au dezvoltat și curente care au contribuit la elucidarea unor probleme educative, la îmbunătățirea metodelor de predare, la elaborarea unor manuale școlare mai bune, la organizarea mai judicioasă a școlii etc. Astfel, *pedagogia experimentală* (Ernst Meumann, W. A. Lay, Vladimir Ghidionescu) a obținut rezultate remarcabile în probleme de didactică și metodică; *pedagogia școlii active* (Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, insistă asupra efortului personal al elevilor, asupra participării lor active la procesul de instruire și educare; *pedagogia sociologică* (Emil Durkheim, George Rouma) preconizează ca educația să ajute la socializarea metodică a tinerei generații, la integrarea socială a tineretului. Există multe alte curente în pedagogia contemporană (pedagogia individualistă, pedagogia culturii, pedagogia personalistă etc.) și este greu de făcut o clasificare a lor, avînd multe puncte de interferență.

Unele din ideile răspîndite de aceste curente reprezintă cuceriri de seamă ale pedagogiei și sînt recunoscute ca atare: respectarea intereselor elevilor, a tendinței spre activitate a copiilor, adoptarea unor relații mai apropiate între profesor și elevi, rolul activității practice în învățămînt, cercetarea experimentală a problemelor pedagogice etc. Curentele amintite nu pot oferi însă decît adevăruri parțiale.

Pedagogia burgheză contemporană și-a propus să fie o pedagogie *inductivă*, adică să nu plece de la teze filozofice și să deducă din acestea anumite norme de educație, ci să pornească de la studiul faptelor, de la observarea și analiza procesului de învățămînt spre a stabili anumite adevăruri pedagogice, anumite legi. Dar la un asemenea rezultat nu se poate ajunge decît dacă faptele, fenomenele sînt interpretate în lumina unei concepții științifice despre lume. Pedagogii burghezi, în mare parte, se folosesc în interpretarea fenomenelor educaționale de o *concepție filozofică idealistă*, ceea ce nu le permite să elaboreze un sistem pedagogic științific. Filozofia idealistă n-a reușit să descopere legile obiective generale ale transformărilor din natură și societate, factorii determinanți ai acestor transformări. De aceea chiar pedagogii, care au prezentat în lucrările lor aspirații ale claselor progresiste, n-au reușit să închege sisteme pedagogice consecvent științifice. Sistemele lor cuprind și idei greșite, neștiințifice.

Pedagogia a devenit o disciplină consecvent științifică numai odată cu apariția marxismului, fiindcă numai în lumina *materialismului dialectic și istoric* pot fi explicate corect toate fenomenele sociale, deci și fenomenul educativ.

Baza filozofică a pedagogiei socialiste este materialismul dialectic și istoric, singura concepție științifică despre lume. Descoperind legile cele mai generale ale naturii, societății și gîndirii, materialismul dialectic și istoric ajută pe oamenii de știință din orice domeniu să interpreteze corect

Scanned with OKEN Scanner

fenomenele pe care le studiază, deci și pe pedagog. Filozofia marxist-leninistă a ajutat pe pedagog *să înțeleagă* mai adînc procesul educațional, *să interpreteze* corect diferitele sisteme de învățămînt din trecut și din prezent, *să acționeze*, călăuzit de idei clare, spre a organiza cît mai adecvat acest proces. Marx, Engels și Lenin au arătat legătura care există între educație și condițiile de viață ale oamenilor, caracterul social și de clasă al educației, rolul școlii în formarea omului, necesitatea îmbinării teoriei cu practica, schimbarea educației în funcție de condițiile economice și social-politice, rolul activ pe care-l are educația socialistă în formarea cadrelor necesare societății. Fiind convinși că oamenii pot cunoaște fenomenele din natură și societate, că pot descoperi legile pe baza cărora se produc acestea, pedagogii înarmați cu concepția materialismului dialectic și istoric prelucrează materialul oferit de practica educativă și ajung să stabilească generalizări, de care se servesc apoi la îmbunătățirea procesului educativ.

Totodată, materialismul dialectic și istoric constituie și *baza metodologică* a oricărei științe, înarmînd pe cercetători cu metoda științifică de cunoaștere a adevărului, metoda dialectică. Fenomenul educațional este studiat în conexiunea lui cu fenomenele economice, sociale și politice, ca un reflex al contradicțiilor de clasă și al luptei dintre vechi și nou, ca un proces de înnoire permanentă a societății, ca o componentă a revoluției culturale.

Pedagogia socialistă s-a constituit pe această bază filozofică, ceea ce o ajută să dea explicații consecvent științifice fenomenelor educaționale.

În țările socialiste, cercetările pedagogice abordează mai ales acele probleme care se desprind din hotărîrile luate de partidele comuniste și muncitorești cu privire la învățămîntul din țara respectivă.

În patria noastră, Congresele al X-lea și al XI-lea ale Partidului Comunist Român au hotărît perfecționarea multilaterală a învățămîntului spre a veni în sprijinul dezvoltării economice și sociale a țării în etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate. S-a hotărît generalizarea învățămîntului de 10 ani, pregătirea și calificarea mai bună a muncitorilor de toate categoriile, împrospătarea periodică a cunoștințelor tuturor celor ce muncesc, îmbunătățirea programelor și metodelor de învățămînt spre a le pune de acord cu vertiginosul progres științific și tehnic contemporan, legarea tot mai strînsă a învățămîntului cu producția. Toate aceste hotărîri arată ce obiective urmărește cercetarea pedagogică românească în prezent.

Îndrumarea cercetării pedagogice din țara noastră de către Partidul Comunist Român constituie chezășia că vor fi abordate problemele cele mai importante și actuale, cele care frămîntă școala românească în fiecare etapă a făuririi societății comuniste.

Pedagogia socialistă reprezintă un salt *calitativ* față de pedagogia burgheză. Pedagogia socialistă a preluat critic tot ce a fost valoros și progresist în pedagogia din trecut, adaptînd aceste elemente scopului educativ al orînduirii socialiste. Ea nu este un sistem închis, ci se îmbogățește necontenit pe baza practicii educative, pe baza experiențelor pozitive din țările capitaliste, asimilînd creator acele idei pedagogice care o ajută să răspundă cu succes cerințelor construirii socialismului și comunismului.

Scanned with OKEN Scanner

Pedagogia socialistă este știința care studiază procesul educației comuniste. Ea stabilește scopul, principiile, conținutul, metodele și formele de organizare ale acestui proces și totodată dă îndrumări cu privire la conducerea, controlul și perfecționarea educației.

Adevărurile pedagogice au mai multe trepte de generalitate, în funcție de nivelul esențelor pe care le exprimă. Începînd de la *cerințele pedagogice*, care au un nivel de generalitate mai scăzut, urcînd apoi către *norme și principii didactice*, se urmărește să se ajungă la *legi pedagogice*.

B. CARACTERUL PROBABILISTIC AL LEGILOR PEDAGOGICE

Cercetarea științifică își propune să descopere legile care acționează în domeniul respectiv. Legile exprimă raporturi esențiale, necesare, generale între obiecte, între fenomene, sau între stadiile succesive ale unui anumit proces. Cunoașterea legilor care acționează într-un anumit domeniu permite oamenilor *să prevadă* rezultatele unor acțiuni și să dirijeze fenomenele în direcția dorită [29].

Pedagogia își propune să descopere legile care guvernează procesul educativ. Dar din cauza caracterului extrem de complex al acestui proces, stabilirea legilor în pedagogie întîmpină dificultăți. Diferitele principii și reguli metodice descoperite pînă acum de pedagogie nu îndeplinesc întru totul trăsăturile legilor științifice, pentru că ele nu exprimă destul de precis legăturile esențiale dintre laturile interne ale acestor fenomene, nu permit prevederea rezultatelor unei acțiuni pedagogice și nu ajută suficient pe educator să aleagă mijloacele care să-i asigure dirijarea procesului educativ în direcția dorită de el. „Noțiunile, legile și principiile stabilite de știința pedagogică, oglindind veridic esența și raporturile dintre factorii constitutivi ai fenomenelor educaționale, deschid de pe acum — într-o oarecare măsură — posibilitatea prevederii și dirijării acestor fenomene. Însă caracterul predictiv ale acestor noțiuni și legi este destul de limitat, fie pentru că experiența din care rezultă este limitată, fie pentru că extrapolarea lor, în condiții educaționale modificate, nu este justificată [30]".

Dificultatea în descoperirea legilor pedagogice este creată de faptul că relațiile dintre diferitele elemente care participă la procesul educativ sînt variabile, oscilează în funcție de un mare număr de factori aleatori.

Astfel, rezultatele care se obțin într-un anumit sector educativ sînt influențate de aptitudinile elevilor, de atenția și de sîrguința lor, de experiența lor, de dispoziția din timpul activității, de relațiile cu cei din jur etc. De asemenea ele sînt influențate de pregătirea și tactul pedagogic al profesorului, de procedeele metodice folosite de acesta, de dispoziția lui momentană. Multe din aceste aspecte nici nu pot fi măsurate cantitativ.

[29] L. B. Itelson, *Metode matematice și cibernetice în pedagogie*, p. 26.

[30] D. Todoran, G. Văideanu (sub redacția) *Fundamenta paedagogiae*, vol. II, București, E.D.P., 1970, p. 13; a se vedea în același volum: N. Apostolescu, *Legitatea în pedagogie*, p. 22—31.

Scanned with OKEN Scanner

Caracterul aleator al fenomenelor şi factorilor cu care lucrează cercetătorul în pedagogie impune ca în cercetarea pedagogică să se utilizeze mărimi de un gen deosebit — *probabilităţile*, iar legile la care se ajunge sînt *legi statistice, probabilistice*. Ele dezvăluie caracteristicile şi regularităţile statistice ale unei *mase* de fenomene şi permit să se stabilească probabilităţi aplicabile acestora. Pe baza acestor legi se poate prevedea, de exemplu, nivelul cantitativ la care îşi însuşeşte o temă de gramatică de un anumit grad de dificultate masa de elevi de o anumită vîrstă, dar nu se poate prevedea la ce nivel îşi va însuşi tema respectivă un anumit elev [31]. Legile statistice — caracteristice fenomenelor sociale, deci şi celor pedagogice — nu ajută la prevederea exactă a cazurilor individuale, aşa cum se întîmplă cu legile dinamice, caracteristice fenomenelor naturii.

C. CARACTERELE CERCETĂRII PEDAGOGICE CONTEMPORANE

Complexitatea problemelor pe care le are de rezolvat, bogăţia materialului faptic ce se cere studiat, au imprimat cercetării pedagogice contemporane anumite trăsături caracteristice.

a) **Caracterul interdisciplinar.** Problemele pe care le studiază pedagogia se găsesc la intersecţia mai multor ştiinţe. Ele sînt problemele omului, ale formării şi dezvoltării lui. Spre a fi studiate multilateral şi adînc, la cercetarea pedagogică participă şi alţi specialişti : psihologi, sociologi, medici, economişti, antropologi etc., în funcţie de natura temei. Problemele formării omului nu pot fi studiate temeinic decît prin conlucrare multidisciplinară.

b) **Caracterul prospectiv.** Cercetarea pedagogică răspunde nu numai unor cerinţe ale acţiunii educative imediate, dar şi unor cerinţe îndepărtate. Ea îşi propune să prospecteze formarea omului şi pentru deceniile viitoare. Elevii care învaţă astăzi în şcoală vor activa intens, în diferite sectoare sociale, peste 20—30 de ani [32]. Spre a pregăti adecvat tineretul pentru activitatea lui de mai tîrziu e necesar să se realizeze studii prospective. Şi în alte domenii (comerţ, industrie) se procedează la fel, utilizîndu-se procedee diverse : calcul probabilistic, curbe de învăluire etc.

Prospectarea educaţiei nu este o „prezicere", ci o previziune a educaţiei viitorului. Pedagogia prospectivă îşi propune nu numai să cunoască cerinţele societăţii viitoare faţă de educaţia omului, ci şi să elaboreze instrumentele prin care să ajute la „crearea omului şi a societăţii de mîine", la crearea omului capabil să domine progresul tehnic şi să-l pună „în slujba individului şi a societăţii [33]". Prospectarea educaţiei se face ţinîndu-se seama de dezvoltarea generală posibilă şi probabilă a ştiinţei, tehnicii şi culturii pentru epoca dată ; de cunoştinţele şi deprinderile de muncă necesare omului în acea epocă, de deprinderile de comportare pe care le va cere societatea, de modelul de organizare şcolară cel mai potri-

[31] L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie*, p. 52.
[32] Pavel Apostol, *Omul anului 2000*, Iaşi, Ed. Junimea, 1972.
[33] G. Mialaret, *Éducation nouvelle et monde moderne*, Paris, P.U.F., 1969, p. 15—17.

Scanned with OKEN Scanner

vit pentru viitor, de pregătirea pe care trebuie să o aibă profesorii din școala de mîine. Cunoașterea cît mai clară a tendințelor de dezvoltare a societății ferește pedagogia prospectivă de făurirea unor teorii utopice. Unii pedagogi (G. Berger, G. Mialaret, B. Suhodolski) au stabilit următoarele trăsături care vor caracteriza pe omul de mîine : elasticitate spirituală, orientare realist-practică, orizont larg de cunoștințe, capacitatea de a se adapta rapid la noi profesii, la noi medii sociale, voință puternică etc.

c) **Caracterul operațional.** Cercetarea pedagogică este chemată să sesizeze problemele critice din procesul educațional și să elaboreze soluțiile cele mai eficiente, pe baza metodelor de analiză matematică și experimentală. Probleme privind construcțiile și dotările școlare, formarea cadrelor, amplasarea instituțiilor de învățămînt, modificarea conținutului învățămîntului și a metodelor de predare etc., pot fi cercetate operațional [34].

d) **Caracterul praxiologic.** Caracterul praxiologic al cercetării pedagogice este strîns legat de cel operațional. Educația este o acțiune, iar pedagogia trebuie să studieze condițiile de optimizare ale acestei acțiuni. Se cercetează eficiența pe care o au măsurile educative, rezistența lor față de factori perturbatori, economicitatea acestor măsuri.

D. SISTEMUL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE

Educația este un proces complex. Ea a fost studiată din diferite puncte de vedere, ceea ce a dus la diversificarea cercetărilor pedagogice, la apariția mai multor discipline pedagogice. *Disciplinele care au ca obiect de studiu procesul educațional formează sistemul științelor pedagogice.* Numărul acestor discipline este în continuă creștere.

Principalele discipline care alcătuiesc în prezent sistemul științelor pedagogice sînt următoarele :

Pedagogia generală are ca obiect de studiu problemele generale ale educației : ce este educația și care sînt caracterele ei, care sînt factorii educației, care este scopul educației și cum poate fi realizat acest scop, care sînt principiile, conținutul, metodele și formele de organizare ale educației. Pedagogia generală este disciplina de bază din sistemul științelor pedagogice, pentru că adevărurile stabilite de ea servesc ca fundament pentru celelalte discipline pedagogice, fie că educația se desfășoară în școală, fie în instituții din afara acesteia.

Educația oamenilor de diferite vîrste impune adaptarea generalizărilor stabilite de pedagogia generală la specificul fiecărei vîrste. Și astfel s-au constituit ramuri ale pedagogiei pe vîrste : **pedagogia preșcolară, pedagogia vîrstei școlare mici, pedagogia vîrstei școlare mijlocii sau preadolescenței, pedagogia vîrstei școlare mari sau adolescenței, pedagogia învățămîntului superior, pedagogia adulților.**

[34] Pavel Apostol, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, București, E.D.P., 1969.

Procesul educativ dobîndeşte aspecte deosebite în cazul cînd se urmăreşte educarea copiilor cu anumite deficienţe fizice sau psihice. Aceasta a dus la constituirea unei alte ramuri a pedagogiei — **defectologia** — cu subdiviziunile ei, care arată cum să se organizeze şi să se desfăşoare educaţia în şcolile speciale pentru orbi (tiflopedagogia), surdo-muţi (surdo-pedagogia), întîrziaţi mintali (oligofreno-pedagogia), copii cu defecte de vorbire (logopedia), copii cu vedere slabă sau ambliopi etc. Se urmăreşte ca aceşti copii să fie recuperaţi pentru societate.

Din sistemul ştiinţelor pedagogice fac parte şi **metodicile de predare** a diferitelor obiecte de învăţămînt. Acestea, ţinînd seama de indicaţiile date de pedagogia generală, arată cum să se organizeze predarea fiecărei discipline în parte. Există atîtea metodici cîte obiecte se predau în şcoală ; metodica predării aritmeticii, metodica predării geometriei, metodica predării istoriei, metodica predării desenului etc.

O altă disciplină pedagogică este **istoria pedagogiei.** Ea are ca obiect de studiu apariţia şi dezvoltarea educaţiei, a gîndirii pedagogice şi a instituţiilor de învăţămînt, în decursul orînduirilor sociale.

În ultima vreme s-a constituit o nou disciplină, **pedagogia comparată.** Ea urmăreşte să desprindă idei noi pentru progresul educaţiei, pe baza comparării a două sau mai multe sisteme de educaţie din ţări diferite sau din epoci istorice diferite [35].

Acestea sînt principalele discipline pedagogice din prezent. Numărul acestor discipline este însă în continuă creştere. Unele se constituie ca urmare a cerinţelor sociale noi, altele ca urmare a utilizării unor metode perfecţionate de cercetare, altele prin importanţa pe care o dobîndesc anumite probleme pedagogice. Astfel, sînt în curs de constituire noi discipline pedagogice ca : pedagogia agricolă, pedagogia industrială, pedagogia militară, pedagogia cibernetică etc.

E. LEGĂTURILE PEDAGOGIEI CU ALTE ŞTIINŢE

Spre a realiza un studiu cît mai profund şi multilateral al formării omului, e necesar ca pedagogia să ţină seama şi de rezultatele obţinute de alte ştiinţe care cercetează fenomene contingente cu educaţia. În special disciplinele care studiază diferite aspecte ale dezvoltării omului pot aduce mari servicii pedagogiei.

Psihologia cu ramurile ei (psihologia generală, psihologia genetică, psihologia pedagogică) dă informaţii preţioase despre legile dezvoltării psihice, despre particularităţile pe care le prezintă procesele psihice la diferite vîrste, despre bazele psihologice ale învăţării. Fără cunoaşterea şi respectarea acestor legi, îndrumarea pedagogică ar fi lipsită de fundament ştiinţific.

Educaţia este un proces social. Ea urmăreşte printre alte obiective şi pe cel de a ajuta tineretul să se integreze în viaţa socială. De aici de-

[35] Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt. Pedagogia comparată*, p. 49.

curge obligația pentru pedagogie de a cunoaște rezultatele la care a ajuns **sociologia,** știința care studiază realitatea socială ca întreg. O ramură a sociologiei, *sociologia educației* stabilește care este locul școlii între ceilalți factori educativi, colectivele educaționale (familie, grupuri), efectele pe care le are mass-media asupra tineretului, clasa ca grup social, relațiile interpersonale în clasă etc. Sînt multe domenii de intersecție între pedagogie și sociologie : organizarea timpului liber, orientarea școlară și profesională etc.

Pedagogia are legături și cu **anatomia, fiziologia și igiena.** Anatomia și fiziologia oferă informații referitoare la structura și funcțiile corpului, la schimbările care se produc în corpul omenesc pe diferite trepte ale dezvoltării lui. De aceste date ține seama pedagogia cînd prescrie norme cu privire la dozarea efortului fizic al elevilor de diferite vîrste. De asemenea cunoașterea legilor activității nervoase superioare constituie un sprijin pentru pedagogie în organizarea activității didactice, în stabilirea normelor pentru folosirea materialului intuitiv la lecții și pentru formarea priceperilor și deprinderilor. Fiecare copil are particularitățile sale fizice, în ceea ce privește ritmul de creștere, forța musculară, capacitatea pulmonară, acuitatea simțurilor. Cunoașterea acestor particularități permite pedagogiei să stabilească mijloacele cele mai corespunzătoare pentru diferite biotipologii.

Igiena, și în special igiena școlară, ajută la soluționarea în mod științific a unor probleme pedagogice în legătură cu localul de școală, mobilierul, materialul didactic, manualul școlar, organizarea muncii și odihnei elevilor, regimul de zi, vacanțele.

Pedagogia are legături strînse cu **filozofia.** În trecut pedagogia s-a constituit adesea — așa cum am amintit — pe baza unor sisteme filozofice. Pedagogia socialistă primește un prețios ajutor din partea filozofiei marxiste, materialismul dialectic și istoric. Acesta constituie — așa cum s-a arătat mai înainte — baza teoretică și metodologică a pedagogiei științifice. Problemele de bază ale educației (ce este educația, caracterele procesului educațional, idealul educației etc.) nu pot fi soluționate fără luminile filozofiei marxiste.

Și alte discipline oferă sprijin pedagogiei : *etica,* la înțelegerea corectă a unor probleme ale educației morale, *estetica,* la înțelegerea problemelor teoretice ale educației estetice, *logica,* la discutarea metodologiei de cercetare etc.

Toate aceste discipline asigură pedagogiei cunoașterea mai adîncă a unor aspecte ale procesului educațional și prin aceasta o ajută să găsească explicațiile științifice ale acestui proces. Nici una din aceste științe nu oferă însă soluții educaționale. Pe acestea le stabilește pedagogia.

Pedagogia primește sprijin de la toate aceste științe, dar nu poate fi înlocuită de nici una din ele. Încercările de a face din pedagogie un capitol sau un aspect al psihologiei, sociologiei, biologiei etc. au eșuat, pentru că pedagogia cercetează un aspect bine delimitat al activității sociale — procesul educațional — și urmărește alte obiective decît celelalte discipline care studiază omul. S-a spus pe bună dreptate că pedagogia este un complex interdisciplinar.

Scanned with OKEN Scanner

PARTEA A DOUA

ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE PROCESULUI EDUCATIV

Formarea omului, pe tot parcursul vieţii lui, este o activitate în care se îmbină mai multe elemente. Cunoaşterea precisă şi adîncă a fiecărui element, a ponderii pe care o are în formarea omului, a relaţiilor multiple care se pot stabili între aceste elemente, asigură procesului educativ o bază ştiinţifică, şi-i crează premise de continuă perfecţionare. Pedagogia are datoria să cerceteze aceste elemente constitutive ale procesului educativ, spre a depista posibilităţile de ameliorare a acestui proces.

Scanned with OKEN Scanner

STRUCTURA PROCESULUI EDUCATIV

A. ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE PROCESULUI EDUCATIV

Dacă obiectul de cercetare al pedagogiei este procesul educativ, atunci este necesar ca ea să cunoască și să analizeze elementele acestui proces.

Din definiția dată educației (p. 11) se pot desprinde următoarele elemente care intră în structura ei :

a. **scopul** propus să fie realizat prin această activitate, *idealul educației ;*

b. **elevul,** persoana (copil, tînăr, adult) care trebuie *formată* și se *autoformează ;*

c. **educatorul,** persoana sau grupul de persoane care îndrumează pe elev, care exercită influențe conștiente, intenționate asupra elevului ;

d. **conținutul educației** (valorile, cunoștințele, priceperile, deprinderile, tehnicile, operațiile mintale) pe care trebuie să și-l însușească elevul spre a se realiza scopul propus ;

e. **sistemul metodico-organizatoric,** formele și modurile de organizare ale educației, metodele și procedeele de acțiune educațională, principiile care trebuie respectate în această acțiune. Un sistem pedagogic ia o coloratură sau alta după cum pune accent pe unul sau altul din aceste elemente constitutive. Pedagogia socialistă consideră că elementul care dirijează întreaga acțiune educativă este educatorul. El stabilește în ce măsură scopul propus poate fi realizat la o persoană de o vîrstă sau alta, cu o pregătire sau alta, el alege conținutul care convine elevului și organizează procesul educativ în forme și moduri care permit obținerea unor rezultate optime. Procesul educativ se poate desfășura în cadrul diferitelor instituții sociale, la diferite nivele de organizare. Societatea a creat însă și o instituție specializată, școala, a cărei sarcină esențială este formarea omului, educația.

În școală procesul educativ atinge cel mai înalt nivel de organizare, devine proces de învățămînt.

Scanned with OKEN Scanner

B. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

a. **Trăsăturile caracteristice ale procesului de învățămînt.** Activitatea sistematică și organizată care se desfășoară în școală, sub îndrumarea cadrelor didactice, în vederea educării elevilor se numește proces de învățămînt [1]. În structura procesului de învățămînt se întîlnesc toate elementele constitutive ale procesului educativ, într-o formă de organizare superioară. De aceea în prezentarea conținutului, principiilor, metodelor și formelor de organizare a educației ne vom referi la procesul de învățămînt, unde aceste probleme sînt mai bine conturate și analizate, constituind un model pentru desfășurarea procesului educativ și de către alte instituții sociale, afară de școală.

Procesul de învățămînt este o activitate la care participă simultan cadrele didactice și elevii. Activitatea desfășurată de cadrele didactice este numită, de obicei, **predare,** iar cea depusă de elevi este numită **învățare.** Procesul de învățămînt are deci *caracter bilateral.* Predarea cunoștințelor de către profesor și asimilarea acestora de către elevi se desfășoară concomitent.

Activitatea profesorului nu constă însă numai în comunicarea cunoștințelor noi, ci și în organizarea și îndrumarea muncii independente a elevilor, în controlul și aprecierea acestora, în exercitarea capacităților intelectuale, morale, estetice și fizice ale lor. În învățămîntul modern activitatea profesorului constă mai ales în a organiza și îndruma munca elevilor.

Noțiunea de **îndrumare** are un conținut mai cuprinzător pentru concepția modernă a procesului de învățămînt decît noțiunea predare. Îndrumarea se referă și la explicarea și verificarea cunoștințelor noi, dar mai ales la organizarea activității elevilor, ca prin *efort propriu* ei să se instruiască, să se formeze.

Activitatea profesorului este predominant o activitate de îndrumare. Profesorul îndrumează pe elevi cum să muncească, îi ajută să-și organizeze munca, să folosească unelte, cărți și alte materiale, îndrumează conduita lor socială, munca lor de investigație și de creație. Pentru aceste activități ar fi impropriu termenul de predare.

Activitatea elevului, **învățarea,** nu este o preluare pasivă a ceea ce oferă profesorul. Elevul depune un *efort personal* pentru a asimila, a prelucra și a aplica în practică materialul oferit de profesor, în toate laturile educației.

[1] În multe manuale și tratate, partea din pedagogie care studiază procesul de învățămînt este numită *didactică* sau *teoria învățămîntului,* considerată ca teorie a educației intelectuale. În acest caz, problemele educației morale, estetice, fizice și politehnice sînt prezentate sub denumirea de *teoria educației.* Considerăm că procesul de învățămînt urmărește dezvoltarea multilaterală a elevului, ba chiar o realizează în condiții optime. Conținutul procesului de învățămînt, principiile, metodele și formele de organizare ale acestui proces vizează nu numai educația intelectuală a elevilor, ci și formarea lor morală, estetică, fizică și politehnică, profesională. Nu considerăm justificată separarea teoriei învățămîntului de teoria educației.

Scanned with OKEN Scanner

Se poate deci spune că în procesul de învățămînt se îmbină armonios *îndrumarea* dată de profesor cu *efortul propriu* depus de elev.

Actul învățării cuprinde mai multe procese.

Asimilarea faptelor, însușirea informației solicită pe elev să depună un efort spre *a înțelege* și *a reține*. Nu se poate spune că elevul și-a însușit cunoștințe noi, dacă nu le-a înțeles. Memorarea mecanică nu este asimilare. Dar nici înțelegerea materialului nou fără păstrarea lui, nu este asimilare, învățare. Un elev poate înțelege bine cunoștințele sau acțiunile prezentate de profesor, dar dacă nu le reține spre a se folosi de ele cînd are nevoie, nu se poate spune că le-a asimilat. În procesul asimilării, predominantă este înțelegerea materialului nou.

Procesul asimilării se referă și la cunoștințe, dar și la priceperi, deprinderi, atitudini, operații mintale. De asemenea, el se referă și la cunoștințe noi, dar și la informații prin care se înlocuiește sau se corectează o cunoștință veche.

Un alt proces cuprins în actul învățării este **transformarea sau prelucrarea informațiilor.** Este vorba de organizarea informației astfel încît să permită extrapolarea, interpolarea sau conversiunea ei într-o formă nouă [2]. Prin acest proces cunoștințele devin apte de a ajuta la rezolvarea unor sarcini noi, unor probleme practice. Procesul de învățămînt modern conduce pe elevi să-și însușească principiile de bază din științe. Prin procesul de prelucrare a informațiilor, aceste cunoștințe fundamentale devin operante într-un număr mare de cazuri, unde ele se pot aplica. Prelucrarea se referă și la activitatea elevilor de a ierarhiza și sistematiza materialul asimilat, de a face inducții și deducții pe baza lui, de a stabili legături cauzale, de a face sinteze.

Piatra de încercare a asimilării cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, regulilor morale, operațiilor mintale este **aplicarea lor în practică.** Aplicarea în practică demonstrează capacitatea funcțională, operantă a informațiilor primite sau asimilate de elev, calitatea acestora.

Actul învățării implică și procesul **evaluării sau controlului** activităților efectuate de elev. Se verifică modul cum elevii au prelucrat informația, dacă au generalizat just, dacă au tras concluzii corecte, dacă rezultatul acțiunii este corespunzător cu sarcina propusă, cu modelul stabilit. Dacă în procesele anterioare (asimilarea, prelucrarea, aplicarea în practică), activitatea de bază o desfășoară elevul, în procesul evaluării activitatea principală cade în sarcina profesorului. Cel puțin pînă către vîrsta adolescenței, evidențierea aspectelor morale, estetice, sociale ale informației asimilate de elevi, valorificarea multilaterală a conținutului textelor sau filmelor, îndrumarea proceselor psihice nu se pot realiza în bune condiții fără îndrumarea activă a profesorului.

În școala socialistă procesul de învățămînt este conceput ca o *activitate comună* a profesorului și elevilor. Și profesorul și elevul sînt activi. Dar rolul conducător îl are profesorul. El ajută pe elev să se dezvolte, să se depășească necontenit, spre a deveni util sieși și societății.

[2] J. S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, București, Ed. științifică, 1970, p. 71, 73.

Scanned with OKEN Scanner

Procesul de învățămînt este *proces instructiv-educativ,* este în același timp *proces de instruire și proces de educare* a elevilor. Caracterul instructiv sau informativ se realizează prin asimilarea unui sistem de cunoștințe utile în viață. Deoarece nu se pot însuși toate cunoștințele de care are nevoie elevul în viață, informarea operează o sistematizare a cunoștințelor de bază, a cunoștințelor instrumentale.

Concomitent cu însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor se realizează și dezvoltarea moral-estetică a elevilor, formarea proceselor psihice, înarmarea lor cu concepția științifică despre lume, materialismul dialectic și istoric. Instruind pe elevi, cadrele didactice se preocupă în același timp și de educația lor. În procesul de învățămînt, aceste două aspecte — cel instructiv și cel educativ — nu sînt separate. Transmiterea de cunoștințe, priceperi și deprinderi se valorifică pe plan formativ-educativ prin dezvoltarea capacităților intelectuale, însușirea unor forme operaționale ale gîndirii, formarea sentimentelor și convingerilor morale etc.

b. **Procesul de învățămînt ca proces de cunoaștere.** Prin procesul de învățămînt se urmărește înzestrarea tineretului cu cunoștințe noi, elevii parcurgînd calea de la necunoaștere la cunoaștere. În acest sens, procesul de învățămînt este un proces de cunoaștere.

Cunoașterea realității înconjurătoare de către elevi în procesul de învățămînt are multe asemănări cu procesul cunoașterii științifice, dar, bineînțeles, se și deosebește de acesta.

Scopul urmărit atît prin cunoașterea științifică cît și prin procesul de învățămînt este ca omul să-și însușească noi cunoștințe. Prin cunoașterea științifică se urmărește **descoperirea unui adevăr nou,** necunoscut anterior, prin cunoașterea în procesul de învățămînt se urmărește numai *transmiterea* către generația tînără a adevărurilor descoperite anterior de către omenire, sau redescoperirea de către elev a unor adevăruri cunoscute. Omul de știință cercetează aspecte noi ale realității, continuă munca de cercetare desfășurată de către antecesori, o adîncește sau o corectează. În procesul de învățămînt, toate adevărurile pe care și le va însuși elevul sînt noi numai pentru el, principala preocupare constituind-o însușirea cît mai corectă și mai temeinică a acestor adevăruri.

Asemănări și deosebiri importante există și între *etapele* procesului de cunoaștere științifică și cele ale procesului de învățămînt.

Modul cum se realizează cunoașterea științifică a fost redat de V. I. Lenin în Caiete filozofice astfel : „De la intuirea vie la gîndirea abstractă și *de la ea la practică,* aceasta este calea dialectică a cunoașterii *adevărului,* a cunoașterii realității obiective [3]".

Noile probleme care se cer rezolvate în domeniul științei sînt puse de practică. Pentru a le rezolva, omul de știință pornește de la studierea cazurilor concrete, de la *intuirea vie.* Drumul spre cunoaștere începe de la percepții, de la contactul direct cu obiectele și fenomenele.

Cercetarea nu se oprește însă la cunoașterea empirică a obiectelor concrete. Ea trebuie să surprindă *esențialul, generalul* din obiecte și fenomene. Pentru aceasta, materialul adunat prin observarea obiectelor și fe-

[3] V. I. Lenin, *Opere complete,* vol. 29, București, Ed. politică, 1966, p. 143.

Scanned with OKEN Scanner

nomenelor este supus unui proces de elaborare cu ajutorul gîndirii. Prin neîntrerupte generalizări și abstractizări omul de știință reușește să ajungă la abstracții de grad tot mai înalt : noțiuni, reguli, definiții, principii, legi.

Pentru a se convinge că adevărul descoperit reflectă exact esențialul din obiecte și fenomene este necesar ca acel adevăr să fie *confirmat de practică*.

Procesul de învățămînt se aseamănă în această privință cu procesul cunoașterii științifice.

O primă etapă în procesul însușirii cunoștințelor de către elevi este **perceperea activă** a materialului de studiat, corespunzătoare cu intuirea vie din procesul cunoașterii științifice. Cu ajutorul simțurilor, elevul cunoaște diferitele calități ale obiectelor și fenomenelor. Senzațiile, percepțiile și reprezentările formează prima treaptă a cunoașterii. De aceea cînd elevii trebuie să-și însușească cunoștințe despre obiecte și fenomene este necesar ca în prealabil ei să cerceteze aceste obiecte, diferitele lor calități și aspecte, cu ajutorul simțurilor.

Perceperea activă este însă un proces îndrumat. Învățătorul și profesorul orientează percepția elevilor, formulînd anumite cerințe, punînd în fața lor anumite scopuri, creînd condițiile care favorizează precizia și claritatea percepției, actualizînd acele reprezentări care îi ajută să perceapă mai clar, stîrnindu-le interes și curiozitate pentru materialul care va fi prezentat.

Atunci cînd obiectele și fenomenele despre care au de învățat elevii nu pot fi studiate așa cum se prezintă ele în mod natural, se face apel la perceperea imaginilor lor (tablouri, planșe, mulaje etc.).

Trebuie reținut însă faptul că în procesul de învățămînt nu este totdeauna posibil și nu este nici totdeauna necesar să se pornească de la percepții, de la contactul direct cu obiectele și fenomenele. Adesea elevii își însușesc cunoștințe pe baza explicațiilor date de către profesor sau pe baza lecturii din manual și din alte cărți. Cuvîntul învățătorului sau profesorului, ca și lectura, ajută pe elevi să-și însușească noi cunoștințe dacă se sprijină pe reprezentările lor anterioare sau dacă imaginea verbală folosită găsește în conștiința lor imagini asemănătoare.

O altă etapă a procesului de însușire a cunoștințelor noi de către elevi este **înțelegerea și generalizarea materialului nou,** etapă care are asemănări cu „gîndirea abstractă" din procesul cunoașterii științifice. Cunoașterea senzorială, cunoașterea prin percepții și reprezentări este necesară și utilă pentru orientarea omului în mediul înconjurător, dar ea nu este suficientă pentru a se realiza o cunoaștere mai adîncă a realității. Datele obținute prin cunoașterea senzorială sînt prelucrate cu ajutorul gîndirii — proces cercetat amănunțit în manualele de psihologie — realizîndu-se astfel o cunoaștere rațională a realității. Prin cunoașterea rațională elevii sesizează esența obiectelor și fenomenelor, legăturile interne dintre acestea, legile lor de producere. Cunoștințele acestea se structurează sub formă de noțiuni, reguli, definiții, legi, teorii, ipoteze etc.

La intrarea în școală unele dintre noțiunile pe care le posedă elevii sînt greșite, altele vagi, neprecizate, nediferențiate. Astfel, unii dintre

Scanned with OKEN Scanner

elevi nu fac deosebire între pom și copac, între pasăre și fluture, pentru alții racul și șarpele sînt pești etc. O deosebită dificultate o prezintă pentru elevii din școală înțelegerea corectă a noțiunilor abstracte, a celor morale și estetice mai ales. În procesul de învățămînt, corectarea noțiunilor greșite, formate în mod empiric, constituie o sarcină permanentă a cadrelor didactice.

În procesul de învățămînt însușirea noilor noțiuni de către elevi poate fi realizată pe două căi. Uneori se procedează inductiv, pornindu-se de la cazuri particulare și ajungîndu-se la noțiuni, definiții, legi. Alteori, se procedează deductiv : se pornește de la general la particular, de la axiome, legi spre fapte concrete.

Pentru a se asigura temeinicia cunoștințelor însușite de către elevi, în procesul de învățămînt trebuie organizată o activitate de **fixare** a acestora. Dacă din procesul de învățămînt ar lipsi memorarea, stocarea, multe dintre cunoștințele elevilor s-ar pierde înainte ca ele să fie utilizate în practică.

Etapa fixării cunoștințelor este în același timp și o etapă de sistematizare, aceasta fiind menită să-i ajute pe elevi să integreze cunoștințele noi în sistemul celor asimilate anterior, astfel ca fiecare noțiune să-și ocupe locul său firesc în bagajul lor intelectual. Este o etapă specifică procesului de învățămînt, neîntîlnită în procesul cunoașterii științifice.

Fixarea cunoștințelor se realizează prin mai multe mijloace. Dintre acestea cel mai des folosit este repetiția. Prin repetiție, legăturile nervoase temporare formate în scoarța cerebrală cu prilejul însușirii noilor cunoștințe sînt întărite.

Un alt mijloc care contribuie la fixarea și consolidarea cunoștințelor este aplicarea acestora în practică. După ce a fost însușită o definiție, o lege, este necesar ca elevii să o aplice la cazuri noi, să explice noi fenomene prin legea științifică însușită.

Formarea priceperilor și deprinderilor, aplicarea în practică constituie o altă etapă în procesul de însușire a cunoștințelor de către elevi, etapă întîlnită și în procesul cunoașterii științifice. În procesul cunoașterii științifice, aplicarea în practică a cunoștințelor noi descoperite de omul de știință constituie un criteriu al adevărului, al valabilității lor. Și în procesul de învățămînt, prin aplicarea în practică a cunoștințelor însușite la lecții, elevii se conving de veracitatea lor, sporește încrederea lor în valabilitatea acestor cunoștințe. Exercițiile de aplicare în practică a cunoștințelor urmăresc însă și scopul de a forma elevilor îndemînarea, priceperea de a opera cu ele în mod judicios și prompt atunci cînd viața le-o cere, de a le forma deprinderi de mînuire a uneltelor, deprinderi intelectuale etc.

Ultima etapă a procesului de însușire a cunoștințelor de către elevi — specifică acestui proces — este **etapa verificării sau controlului.** Este necesar ca învățătorul sau profesorul să verifice nivelul și volumul cunoștințelor pe care și le-au însușit elevii, ca și nivelul la care a ajuns formarea priceperilor și deprinderilor lor. Dacă observă unele lipsuri, unele lacune, se vor lua măsuri adecvate pentru a le îndepărta.

Scanned with OKEN Scanner

Controlul cunoștințelor se realizează în fiecare etapă a procesului de învățămînt. Prin întrebări adresate elevilor, învățătorul sau profesorul poate constata dacă aceștia au perceput ceea ce se cerea, dacă au observat exact și precis. În elaborarea generalizărilor, gîndirea elevilor este intens solicitată pentru analize și sinteze, comparații, abstractizări, inducții, deducții, ceea ce ajută pe învățător și profesor să constate dacă elevii au înțeles ce li s-a explicat, dacă au reținut esențialul. În etapa fixării cunoștințelor, cît și în cea a formării priceperilor și deprinderilor, se efectuează de asemenea un control teoretic și practic asupra celor însușite.

Pentru ca verificarea cunoștințelor și priceperilor să se realizeze mai amănunțit și mai sistematic, este necesară și o etapă specială în procesul de învățămînt. Greșelile și lipsurile observate sînt corectate fie imediat, fie ulterior, în cadrul altor ore sau prin activități organizate.

Acestea sînt etapele procesului de învățămînt. Prin ele se asigură însușirea de către elevi a cunoștințelor noi în bune condiții. În școala modernă se urmărește să se apropie cît mai mult procesul de învățămînt de procesul cunoașterii științifice.

c. **Caracterul educativ al procesului de învățămînt.** Așa cum s-a arătat, procesul de învățămînt este proces instructiv-educativ, de aceea în cadrul lui învățătorii și profesorii nu urmăresc numai instruirea elevilor, ci și educarea lor. Unitatea instrucției cu educația se realizează pe tot parcursul procesului de învățămînt, prin preocuparea cadrelor didactice de atingere a unor obiective educative legate organic de cele instructive. De exemplu, în etapa perceperii active a materialului nou se cultivă la elevi spiritul de observație, se dezvoltă interesul pentru cunoaștere, se formează deprinderi de a observa sistematic, se provoacă procese afective, emoții și sentimente estetice. În etapa care duce la generalizări se formează gîndirea elevilor, capacitatea lor de prelucrare a materialului faptic, se cultivă limbajul în strînsă legătură cu dezvoltarea gîndirii etc.

Principalele sarcini educative, care trebuie să se realizeze în cadrul procesului de învățămînt, concomitent cu instruirea elevilor sînt : *formarea bazelor concepției științifice despre lume, dezvoltarea proceselor psihice și educarea moral-cetățenească și estetică* a elevilor. Despre aceste aspecte se va trata pe larg în cadrul educației intelectuale, morale și estetice. (Partea a III-a).

Deși aspectul educativ al procesului de învățămînt este indisolubil legat de cel instructiv, deși atunci cînd îi instruim pe elevi îi și educăm, efectele instructive și cele educative ale procesului de învățămînt nu progresează în același ritm. Cele instructive se văd imediat. Pînă la lecția respectivă elevii nu aveau cunoștințele care au fost predate, după predare și după efectuarea temelor date la lecție, ei și le însușesc. Efectele educative ale procesului de învățămînt nu se observă însă imediat, ci după un timp mai îndelungat. Dezvoltarea gîndirii elevilor, a imaginației lor, formarea sentimentului patriotic, formarea deprinderii de a fi disciplinat etc., nu se realizează automat în urma unei anumite lecții și nici în timpul unei ore de curs, ci după un timp mai îndelungat și ca urmare a mai multor influențe.

Scanned with OKEN Scanner

Între cantitatea de informație (instruire) și efectele educative nu este o corelație obligatorie. Se poate ca un elev să fi reținut mai puține informații dintr-o lecție de istorie, dar consecințele educative ale acestora să fie mult mai puternice și eficiente decît la un elev care a reținut mai multe informații.

Procesul de instruire este mai mult un proces de creștere cantitativă, de adăugare a cunoștințelor noi la cele vechi. Cunoștințele sînt adiționale, adică cele noi sînt alăturate celor vechi, completîndu-le și dezvoltîndu-le.

Procesul de educare este în primul rînd un proces de transformări calitative. Asemenea transformări se manifestă în dezvoltarea gîndirii, memoriei, imaginației, sentimentelor, în formarea concepției științifice despre lume, în motivele comportării etc.

Succesul în însușirea cunoștințelor la un anumit obiect de învățămînt este asigurat în primul rînd de pregătirea și de munca învățătorului sau profesorului, iar succesul pe linie educativă este asigurat numai printr-o acțiune convergentă, unitară și consecventă a tuturor factorilor educativi.

Scanned with OKEN Scanner

IDEALUL EDUCAȚIEI

A. IMPORTANȚA CUNOAȘTERII IDEALULUI EDUCAȚIEI

a. **Sursele idealului educativ.** S-a arătat mai înainte că educația este o activitate conștientă și deci, ca orice activitate conștientă, urmărește un scop. Cînd părintele învață pe copil cum să salute, cînd meșterul învață pe ucenic cum să folosească o unealtă, cînd profesorul învață pe elev o demonstrație matematică etc., de fiecare dată se urmărește un scop precis. Scopurile acestea apropiate, care pot fi realizate într-un timp relativ scurt, sînt subordonate unor scopuri mai îndepărtate, mai generale. Pe această scară ierarhică a scopurilor educației vom întîlni scopuri din ce în ce mai îndepărtate, mai cuprinzătoare, mai generale, mai greu de realizat, pînă se ajunge la scopul ultim, cel mai înalt, urmărit de educație, căruia i se mai spune și *idealul educației.* Scopurile subordonate servesc la realizarea unor aspecte sau a unor etape ale scopurilor supraordonate, sînt trepte în ridicarea spre scopul ultim al educației, spre idealul educativ. O lecție de literatură, de exemplu, urmărește și un scop specific, propriu, dar ea servește și scopului predării literaturii în școala de gradul respectiv, apoi scopului predării literaturii în general și în sfîrșit își aduce contribuția la realizarea unor aspecte ale idealului educației, ale modelului de om preconizat de orînduirea socială existentă. Scopurile mai apropiate sînt subordonate scopurilor mai îndepărtate, iar acestea sînt subordonate idealului educativ. De aceea problema idealului educației este crucială în orice sistem educativ.

Cum se stabilește idealul educației și ce funcții îndeplinește acesta ?

Idealul educativ este modelul de om cerut de o anumită societate. În acest tip ideal de om societatea proiectează aspirațiile sale, calitățile pe care dorește să le aibă membrii săi.

Idealul educativ este o latură a idealului social. În măsura în care societatea reușește ca prin educație să apropie pe membrii săi de idealul educativ proiectat, în aceeași măsură se creează agenții capabili să acționeze și să lupte pentru realizarea idealului social.

Scanned with OKEN Scanner

Sursa principală a idealului educativ o constituie *cerințele și aspirațiile sociale*, condițiile vieții materiale, structura social-economică a societății. Fiecare orînduire socială a impus formarea și pregătirea oamenilor conform cerințelor ei. Idealul educativ a reflectat totdeauna cerințele unei societăți bine definite, cu un anumit nivel de dezvoltare, cu o anumită organizare, cu un anumit grad de cultură și de tehnică. De aceea idealul educativ este diferit de la o societate la alta. Nu există ideal educativ universal valabil. Modelul de om cerut de o societate nu este corespunzător și cerințelor alteia.

Prima sursă a idealului educativ — cerințele și aspirațiile sociale, incluzînd aici și pe cele naționale — stabilește *direcția* de proiectare a modelului de om. Dar atît nu este suficient.

E necesar să se țină seama și de *cerințele și aspirațiile omului.*

Dacă idealul educativ ar fi numai o imagine concentrată a aspirațiilor sociale, s-ar putea ca el să fie utopic, irealizabil și prin aceasta să nu aibă *forță mobilizatoare*. Spre a dobîndi această forță mobilizatoare, idealul educativ trebuie să exprime și năzuințele de perfecționare ale individului.

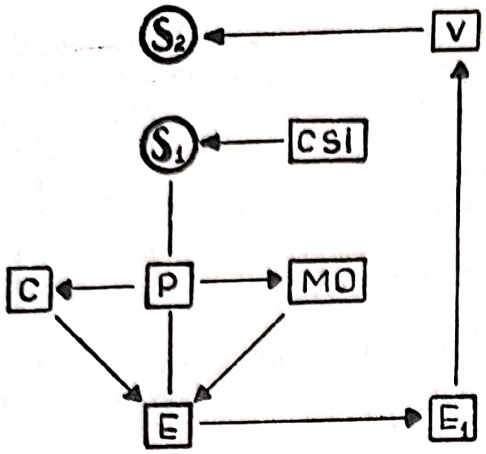
In istoria dezvoltării sociale, uneori s-a pus accent mai mult pe cerințele societății și au fost proiectate idealuri educative care ignorau mai mult sau mai puțin aspirațiile ființei umane. Alteori, în fixarea idealului educativ s-a ținut seama mai mult de aspirațiile indivizilor și mai puțin de cele sociale.

Individul nu acceptă, nu asimilează organic decît ceea ce corespunde propriilor sale aspirații. Cerințele sociale sînt necesare în actul educativ, în formarea omului. Ele impun depășirea tendințelor naturale inferioare, socializarea individului. Socializarea nu este însă neapărat dezvoltare eteronomă. Elementele sociale găsesc în natura individului nenumărate prize, apetențe, pentru că esența vieții umane o formează „ansamblul relațiilor sociale“ [4]. Dacă educația ar fi un transplant de material social într-o conștiință individuală, care ar fi de natură antisocială, s-ar putea ca individul să-l „respingă“. Prin educație însă i se oferă individului ceea ce are rădăcini în ființa sa ca ființă socială. Aceasta este situația și cu idealul educativ. Punînd în fața tinerei generații anumite cerințe și aspirații sociale, care încorporează valori superioare, educația dezvoltă în același timp aspirațiile individuale către acest ideal. Elementul social provoacă actualizarea posibilităților pe care individul le poartă în sine.

Idealul educativ este deci o proiectare a cerințelor unei societăți bine determinate, dar aspectele concrete ale idealului educativ sînt extrem de variate, în funcție de trăsăturile și aspirațiile indivizilor.

b. **Importanța și funcțiile idealului educativ.** Stabilirea și precizarea idealului educativ este problema centrală în orice sistem de educație. Spre a instrui și educa tînăra generație este necesar ca educatorul să aibă permanent în minte *modelul de om* pe care-și propune să-l formeze. În funcție de acest model se vor alege cunoștințele, priceperile și deprinde-

[4] K. Marx și F. Engels, *Opere*, 3. București, Editura politică 1958, p. 6.



CSI = cerințele sociale și ale dezvoltării elevului
S_1 = scopul fixat în funcție de aceste cerințe
P = profesorul
C = conținutul învățămîntului
MO = sistemul metodico-organizatoric
E = elevul
E_1 = elevul — rezultat al influențelor educative
V = evaluarea rezultatului în funcție de S_1
S_2 = fixarea unui scop mai înalt

rile din diferite domenii, propuse a fi asimilate de elevi ; tot în funcție de idealul educației se precizează trăsăturile morale și calitățile fizice care vor fi formate la elevi, concepția despre lume cu care va fi înarmat elevul.

De idealul educației depinde și alegerea metodelor de educație, a formelor de organizare a educației, a sistemului de învățămînt. Idealul educației străbate ca un fir roșu, călăuzitor, întreaga activitate educativă. El călăuzește pe educator în fixarea scopurilor parțiale, apropiate ale fiecărei activități, încît realizarea fiecărui scop apropiat să fie un pas spre scopul suprem al educației din orînduirea socială respectivă.

Idealul educației are deci funcția de *a orienta* pe educator în alegerea mijloacelor de învățămînt, de a servi cu *un ghid* pentru munca educativă. Pe de altă parte cunoașterea idealului educativ de către *elevi* are funcția de *a-i atrage, a-i mobiliza*. Idealul educativ devine un ideal de viață pentru ei, un model spre care tind să se apropie, pe care îl admiră, care-i încîntă, care exercită asupra lor o permanentă atracție. Idealul de om la care aderă și aspiră un tînăr — mai ales în vîrsta preadolescenței și adolescenței — îl mobilizează să se depășească necontenit, să se perfecționeze. E un stimulent în acțiunea de autoeducare.

Stabilirea idealului educativ comportă o înaltă responsabilitate. Modelul de om propus în fața tineretului exercită influențe asupra a milioane de tineri, la vîrsta cea mai receptivă, cînd ei caută un asemenea model. Modelul de om la care ei aderă acum le va influența modul de a gîndi, viața afectivă, comportarea în viață, atitudinea lor viitoare față de oameni, față de muncă, față de rostul vieții.

B. DETERMINAREA SOCIAL-ISTORICĂ A IDEALULUI EDUCAȚIEI

S-a arătat că principala sursă a idealului educativ o constituie cerințele și aspirațiile sociale. Cerințele și aspirațiile sociale se schimbă însă necontenit în funcție de schimbarea condițiilor vieții materiale, în funcție de schimbările economice și sociale. Împuținarea mijloacelor de exis-

Scanned with OKEN Scanner

tență, mutarea într-un alt cadru geografic, descoperirea unor noi surse de existență, crearea unor noi unelte de muncă etc., fac să se schimbe nu numai conținutul pregătirii (educației) tineretului, ci și modelul de om cerut de societatea respectivă. Munca în condiții noi, cu unelte noi sau o nouă organizare socială a oamenilor solicită alte calități morale, fizice, intelectuale de la oameni, alt ideal de om. Fiecare societate concretă organizează educarea membrilor săi după cum cer interesele sale și deci programează scopurile mai apropiate și mai îndepărtate ale educației în funcție de necesitățile și aspirațiile sale. Scopul educației unui trib care trăiește aproape de ape este altul decît cel al unui trib care trăiește în păduri sau pe munți ; scopul educației la Sparta cea războinică, era altul decît la Atena cea comercială.

În societățile cu clase antagoniste idealul educației este determinat de interesele claselor dominante. Acestea deținînd puterea economică și politică prezintă interesele și aspirațiile lor ca interese și aspirații ale întregii societăți. Ele hotărăsc care ar fi tipul ideal de om atît pentru indivizii care alcătuiesc clasa dominantă, cît și pentru masa celor exploatați. Clasa dominantă cînd stabilește atît tipul de „exploatator ideal", cît și pe cel de „exploatat ideal", toarnă în aceste noțiuni acele calități care vor asigura menținerea și consolidarea exploatării, profitul maxim pentru ea, promovarea aspirațiilor sale de viitor. Dar în cadrul societății bazate pe clase antagoniste, clasa exploatată are alte interese și aspirații decît clasa dominantă și luptă să și le realizeze. Prin educarea tineretului ea va viza în mod firesc un alt scop decît cel propus pentru ea de clasa dominantă. Idealul de om așa cum îl proiectează clasa asuprită va avea alte calități, va reprezenta tipul de om capabil să realizeze cerințele și aspirațiile celor exploatați. Idealul educației are deci și *caracter de clasă*. Unele erau aspirațiile economice și sociale ale țăranilor iobagi și altele ale cavalerilor ; un anumit ideal social urmărea proletariatul și altul capitaliștii etc. Idealul educativ devenea un mijloc pentru realizarea idealului lor social, era legat de acesta ca partea de întreg.

Să ne referim, de exemplu, la idealul educativ în orînduirea capitalistă. Educația burgheză urmărea să facă din *tînărul burghez* un om activ, priceput conducător al administrației de stat, bun organizator al întreprinderilor sale, capabil să perfecționeze activitatea acestora și să găsească procedee adecvate de a înlătura pe rivalii săi, de a-și spori profitul.

Pe de altă parte, educația burgheză urmărea să facă din copiii clasei exploatate muncitori care să asculte de ordinele date de patroni, să se mulțumească cu salariul dat, să producă bunuri multe.

Clasa muncitoare avea însă propriile sale interese și aspirații, care dobîndesc o formulare clară și precisă după organizarea sa în partide politice revoluționare. Educația proletară își propune să formeze omul corespunzător cerințelor clasei muncitoare, nevoilor sale economice, politice și culturale : un luptător activ pentru instaurarea dictaturii proletariatului, pentru socializarea principalelor mijloace de producție, pentru instaurarea unui tip nou de relații de producție.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă privim evoluția scopurilor educației din comuna primitivă pînă la orînduirea socialistă, constatăm că în societățile împărțite în clase antagoniste interesele claselor dominante impuneau și permiteau numai o *dezvoltare unilaterală* a oamenilor. Cerințe și posibilități de dezvoltare multilaterală a personalității, la nivelul celor mai înalte cuceriri ale tehnicii și culturii, ale unei organizări sociale complexe, oferă numai societatea socialistă.

C. SCOPUL FUNDAMENTAL AL EDUCAȚIEI COMUNISTE

a. **Personalitatea multilateral dezvoltată — ideal al educației comuniste.** Pedagogia socialistă a preluat modelul de om către care aspira clasa muncitoare în orînduirea burgheză, *personalitatea multilateral dezvoltată*, a determinat trăsăturile esențiale ale acestei personalități și le-a structurat într-o ordine valorică, spre a asigura formarea unor *constructori conștienți, activi și devotați ai socialismului*.

Ce este o personalitate multilateral dezvoltată ? Fiecare persoană posedă încă de la naștere un ansamblu de particularități fizice și psihice, de trăsături specifice, prin care se deosebește de celelalte persoane. Acestea formează individualitatea sa. Individualitatea omului este supusă chiar din prima zi a existenței sale influențelor mediului natural și mai ales influențelor mediului social, care o modifică, îi dau un anumit conținut, o anumită orientare. *Personalitatea este rezultatul dezvoltării persoanei sub influența factorilor sociali, o individualitate care și-a încorporat valori sociale*. Evident persoana încorporează în primul rînd valori ale societății concrete în care trăiește, ale clasei sociale căreia aparține.

Rezultă că *personalitatea nu este un dat, ci ea se formează, se construiește*. Există două căi pentru construirea personalității. Una constă în însușirea activă de către persoană a valorilor create de societate, a artei și culturii epocii respective. A doua cale constă în participarea persoanei la activitatea practică socială, la munca productivă și la cea de transformare a societății. Pentru formarea personalității multilaterale este necesară angrenarea socială a individului pe ambele căi. Nu este suficientă însușirea din cărți a unor cunoștințe multiple, ci este necesară și participarea efectivă la activitatea de transformare a naturii și societății, în cadrul căreia se creează valori noi. K. Marx arăta că îmbinarea muncii productive cu instruirea și gimnastica e un mijloc care contribuie la sporirea producției, dar și „singura metodă pentru formarea unor oameni multilateral dezvoltați“ [5].

[5] Karl Marx, Friedrich Engels, *Opere*, 23, Editura politică, București, 1966, p. 492.

Scanned with OKEN Scanner

E adevărat că și unii pedagogi burghezi recunosc că personalitatea nu e un dat, ci un produs, un rezultat și că ea depinde de mijloacele pe care societatea le pune la îndemîna persoanei spre a se forma. Dar ei reduc aceste mijloace la valorile științifice și artistice pe care societatea le pune la îndemîna indivizilor.

Educația socialistă își propune ca ideal dezvoltarea multilaterală a personalității, adică dezvoltarea laturilor esențiale ale omului ca ființă socială, fără de care n-ar putea contribui la dezvoltarea societății socialiste. Termenul de om multilateral este egal cu alte expresii ca : om total, constructor conștient și devotat al socialismului, muncitor cult cu concepție socialistă etc. Cele două aspecte amintite mai sus — însușirea valorilor sociale și participarea efectivă la viața socială și la producție — sînt inseparabile și definitorii pentru personalitatea multilateral dezvoltată. În caz contrar se ajunge la formarea unor personalități unilateral dezvoltate.

b. **Cerințele obiective ale societății socialiste și dezvoltarea multilaterală a personalității.** Dezvoltarea multilaterală a omului ca o cerință socială obiectivă nu poate avea loc decît într-o societate fără clase exploatatoare. Acolo unde există clase antagoniste, subjugarea unei clase de către alta, interese de clasă opuse nu se poate realiza decît o dezvoltare unilaterală a personalității. E adevărat că au existat și în trecut, în orînduirile bazate pe clase antagoniste, personalități multilateral dezvoltate, așa cum au fost în Atena sau în timpul Renașterii, dar acestea erau cazuri excepționale, izolate, aparținînd clasei dominante. Fr. Engels vorbește cu admirație despre acei „titani" ai gîndirii, ai simțirii și ai acțiunii din timpul Renașterii, care erau totodată matematicieni și literați, pictori și sculptori, cunoscători ai filozofiei și ai științelor naturii : Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael, Pico della Mirandola și alții.

Omul universal (uomo universale) al Renașterii, posesor al unor cunoștințe enciclopedice și al mai multor meșteșuguri practice, era posibil nu numai datorită nivelului relativ scăzut al cunoștințelor din acea vreme și al tehnicilor relativ simple și uniforme din practicarea meșteșugurilor, dar și condițiilor vieții materiale și sociale din secolele XV—XVI, din Italia și din țările din apusul Europei [6].

Societatea capitalistă, ca orice societate cu clase antagoniste, nu a creat și nu poate crea condițiile sociale necesare dezvoltării multilaterale a maselor de oameni ai muncii. Marx și Engels au arătat că *necesitatea* și *posibilitatea* unei dezvoltări multilaterale își au izvorul în caracterul modului de producție și în condițiile sociale ale timpului.

Dezvoltarea forțelor de producție, tehnica înaintată folosită în marea industrie capitalistă cer pregătirea de muncitori instruiți, de oameni multilateral dezvoltați. K. Marx arată că : „(...) natura marii industrii presupune schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcției, mobilitatea multilaterală a muncitorului" [7]. Marea industrie impune pregătirea cît

[6] Vezi „portretul" unui asemenea om universal în Jakob Burckhardt, *Cultura Renașterii în Italia*, Editura pentru literatură, București, 1969, vol. I, p. 171—173.
[7] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 23, București, Ed. pol. 1966, p. 495.

Scanned with OKEN Scanner

mai multilaterală a muncitorului, înlocuirea individului parțial, „simplu purtător al unei funcții sociale parțiale, cu individul dezvoltat în toate privințele . . .“ [8].

Deci și în capitalism ar fi necesară dezvoltarea multilaterală a oamenilor. Dar ea este împiedicată de relațiile de exploatare caracteristice acestei orînduiri, care a dus în mod obiectiv la diviziunea muncii și în special la despărțirea muncii fizice de cea intelectuală. Procesul acesta și consecințele lui pe planul dezvoltării personalității umane a fost analizat profund de clasicii marxismului. Ei au arătat rolul progresist jucat de diviziunea muncii în producția economică, dar au scos în evidență și urmările negative pe care le-a avut asupra dezvoltării armonioase a oamenilor. Astfel, Fr. Engels, în Anti-Dühring arată că : „Divizîndu-se munca, se divide și omul (. . .). Această schilodire a omului crește în aceeași măsură în care crește diviziunea muncii (. . .)“ [9].

În condițiile capitalismului, diviziunea muncii duce în mod necesar la unilateralitate, la despărțirea muncii intelectuale de munca fizică.

Care sînt schimbările radicale efectuate de orînduirea socialistă, care fac *necesară și posibilă* dezvoltarea multilaterală a personalității ?

Instaurarea relațiilor de colaborare și ajutor reciproc, proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție, eliminarea oricărei forme de exploatare, consolidarea economiei, culturii și democrației socialiste au antrenat formarea noului tip de om, cerut de orînduirea socialistă. Toate aceste schimbări nu se produc stihinic, ci în mod conștient, dirijat, în vederea realizării scopului urmărit de socialism : creșterea bunăstării materiale și spirituale a maselor. „Preocuparea fundamentală a partidului, țelul suprem al politicii sale, rațiunea însăși a construcției orînduirii socialiste și sensul a tot ceea ce înfăptuim este creșterea bunăstării materiale și spirituale a maselor, satisfacerea cît mai deplină a nevoilor întregului popor, asigurarea condițiilor pentru manifestarea plenară a personalității umane“ [10], arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din iulie 1972. Socialismul aduce o altă perspectivă asupra existenței umane, asupra valorii omului. În centrul preocupărilor acestei societăți, se află omul, dezvoltarea lui multilaterală.

Relațiile de colaborare și ajutor reciproc solicită un om dezvoltat multilateral. Spre a colabora cu alții în procesul producției economice, în procesul dezvoltării științei și tehnicii e necesar ca omul orînduirii socialiste să aibă cunoștințe de bază și deprinderi de muncă din mai multe domenii, să posede calități morale cerute de colaborarea cu alți oameni, să fie capabil să-și înfrumusețeze propria viață și să contribuie în același timp la înfrumusețarea vieții colectivului din care face parte.

Colaborarea cu alți oameni este o cerință nu numai în domeniul producției bunurilor materiale, ci și în activitatea științifică. S-a încetățenit

[8] Ibidem, p. 496.
[9] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 20, București, Ed. pol. 1964, p. 288.
[10] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Ed. politică, 1973, p. 491.

Scanned with OKEN Scanner

deja practica de cercetare interdisciplinară a unor probleme complexe, a colaborării specialiștilor din discipline diferite, pentru elucidarea aspectelor multiple ale aceleiași probleme.

Colaborarea este din ce în ce mai necesară nu numai în cercetarea științifică, dar și în cea tehnică. La realizarea unei inovații, la perfectarea unei invenții colaborează de obicei oameni de profesiuni diferite, specialiști din domenii diferite. Desigur colaborarea aceasta este ușurată dacă fiecare specialist are cunoștințe și din domeniile înrudite specialității sale sau chiar din domenii mai îndepărtate, spre a sesiza esența problemelor și locul contribuției sale.

Proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție face să crească sfera preocupărilor oamenilor muncii. Aceștia sînt acum și producători ai bunurilor necesare vieții și beneficiari ai producției, dar și stăpîni ai mijloacelor de producție. Pentru a realiza în bune condițiuni aceste funcții sociale, ei trebuie să stăpînească un registru vast de calități : calități de bun producător, de stăpîn priceput al mijloacelor de producție, de bun organizator și conducător al producției. Fr. Engels arăta în *Principiile comunismului* că economia condusă de întreaga societate, în mod planificat și în interesul societății, presupune „existența unor oameni cu aptitudini omnilateral dezvoltate, oameni în stare să aibă o privire de ansamblu asupra întregului sistem al producției“ [11].

Pregătirea pe care o vor primi tinerii — arăta în continuare Fr. Engels — le va permite să treacă de la o ramură de producție la alta, în funcție de necesitățile societății și de înclinațiile personale. Astfel, societatea îi va elibera de acea unilateralitate la care îi constrînge diviziunea muncii. „În felul acesta societatea organizată pe baze comuniste va da prilej membrilor ei să aplice omnilateral aptitudinile lor dezvoltate omnilateral“ [12].

Noile relații de producție și proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție creează o bază obiectivă pentru *îmbinarea mai strînsă a muncii fizice cu munca intelectuală, ceea ce constituie cel mai de seamă pas spre dezvoltarea multilaterală a personalității.* Nu este vorba de dispariția muncii fizice sau a celei intelectuale, ci de ștergerea deosebirilor esențiale dintre ele. Oamenii nu vor mai fi împărțiți în grupe care să exercite exclusiv unul sau altul din aceste aspecte ale muncii. Aceeași persoană va poseda și cunoștințe temeinice în legătură cu o profesie, dar și deprinderi de muncă în acest domeniu.

Dezvoltarea necontenită și într-un ritm tot mai accelerat a științei și tehnicii solicită muncitori cu o calificare tot mai înaltă. Mecanizarea complexă și automatizarea producției nu pot fi realizate decît de muncitori culți, cu o calificare superioară. Muncitorul trebuie să știe să mînuiască aparate, dispozitive și mașini, să controleze funcționarea acestora și să le regleze. Dar pentru aceasta el trebuie să-și însușească în prealabil bazele științifice ale producției și deprinderi practice, deci să îmbine munca inte-

[11] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, 4, Ed. politică, București, 1958, p. 378.
[12] Ibidem, p. 378.

Scanned with OKEN Scanner

lectuală cu munca fizică. Îmbinarea muncii fizice cu munca intelectuală este deci o cerință obiectivă a societății socialiste, în condițiile tehnicii contemporane.

O altă consecință a progresului tehnico-științific, care duce la necesitatea dezvoltării multilaterale a muncitorilor este *mobilitatea funcțiilor*. Cerințele sociale fac ca unele profesii să dispară, iar altele să dobîndească o dezvoltare mare. Acest fenomen impune nu numai o recalificare a muncitorilor, ci și necesitatea unei policalificări sau a unei calificări pentru un grup mai larg de profesii. Fenomenul a fost prevăzut de către K. Marx și previziunea sa a fost confirmată de activitatea pentru construirea socialismului. Societatea socialistă își propune să elimine fărîmițarea inutilă a profesiilor, specializarea îngustă, diversificarea nejustificată a meseriilor. Dimpotrivă, se cere ca pregătirea muncitorului să-i „asigure cunoștințe generale mai largi în domeniul fiecărei profesiuni, astfel încît tînărul să poată presta munci diferite în cadrul aceleiași ramuri“ [13].

Dezvoltarea multilaterală este o cerință care rezultă și din rolul de *participant activ la viața socială*, artistică și culturală, pe care-l are muncitorul în societatea socialistă. Ca membru al unei organizații sindicale, el ia parte la consfătuiri de producție, la discutarea planului de producție al întreprinderii, își spune părerea asupra activității desfășurate în fiecare sector din întreprindere și propune măsuri de îmbunătățire. El participă de asemenea la viața politică a statului, este solicitat la viața cultural-artistică din unitatea în care lucrează, face aprecieri asupra muncii și comportării tovarășilor săi. Luînd în mîinile sale conducerea politică a societății, clasa muncitoare participă tot mai activ la treburile statului. Se lărgește și se adîncește tot mai mult inițiativa maselor, se diversifică formele de organizare ale democrației socialiste, unele funcții ale instituțiilor de stat trecînd asupra organizațiilor obștești, în vederea controlului activității din întreprinderi și instituții, a soluționării unor diferende dintre indivizi sau dintre indivizi și instituțiile ori întreprinderile unde lucrează, în vederea dezvoltării și maturizării conștiinței sociale a oamenilor. Toate aceste sarcini solicită oameni cu un orizont cultural larg, cu o disciplină și o atitudine nouă față de muncă și față de semeni.

c. Dezvoltarea multilaterală, expresie a unității dintre cerințele societății socialiste și aspirațiile individului. Pedagogia socialistă înțelege dezvoltarea multilaterală ca un răspuns la comanda socială. Nu este vorba de o dezvoltare multilaterală a cărei finalizare să se piardă în ceața unui individualism egoist, ci de o personalitate pusă în slujba intereselor colective, care să dedice creșterii bunăstării materiale și spirituale a colectivității toate capacitățile sale. Societatea socialistă cere o personalitate devotată cauzei comunismului, convinsă de justețea ideologiei comuniste și militantă pentru realizarea țelurilor acestuia. Acestui scop îi sînt subordonate toate aspectele dezvoltării umane : dezvoltarea fizică și cea intelectuală, cea morală, cea estetică și cea profesională. Acestea sînt instrumente spre a sluji societatea.

[13] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Ed. politică, 1973, p. 484.

Scanned with OKEN Scanner

Sublinierea caracterului social al idealului educației nu înseamnă neglijarea aspirațiilor și intereselor individuale. Societatea socialistă pune în centrul preocupărilor sale omul real, cu nevoile lui materiale și spirituale, cu aspirațiile lui și se preocupă să creeze condiții pentru dezvoltarea multilaterală a personalității acestuia. La Conferința Națională a Partidului Comunist Român din iulie 1972, această idee a fost exprimată cu limpezime : „Nu trebuie să uităm nici un moment că mai presus de orice se află omul ; dezvoltarea lui multilaterală trebuie să stea în centrul preocupărilor partidului nostru, trebuie să fie țelul suprem al societății noastre socialiste“ [14].

În societatea socialistă idealurile sociale se armonizează cu idealurile individuale. Ceea ce educatorul oferă elevului și-i propune ca țel mai apropiat sau mai îndepărtat, corespunde propriilor aspirații ale elevului. Idealul educativ socialist are rădăcini adînci în ființa supusă educației, în aspirațiile de veacuri ale ființei umane.

Personalitatea multilateral dezvoltată este incompatibilă cu profesionalismul îngust și cu diletantismul, dar se armonizează cu specializarea și calificarea înaltă, cu un orizont larg cultural.

Societatea socialistă impune cu necesitate dezvoltarea multilaterală și armonioasă a tineretului. Pe de altă parte, numai societatea socialistă *oferă tineretului mijloacele necesare de a se dezvolta multilateral*. Familia, școala, organizațiile de tineret, întreprinderile productive și instituțiile sociale, mijloacele de difuzare în mase a informațiilor, a culturii, artei și tehnicii, toate incită și ajută la dezvoltarea multilaterală. Dacă în trecut a existat un număr extrem de mic de oameni multilateral dezvoltați, socialismul creează condițiile necesare ca *toți* oamenii să se poată dezvolta multilateral, pînă la nivelul pe care-l poate atinge fiecare din ei.

Pentru realizarea unui om multilateral dezvoltat este necesară educația lui **intelectuală, morală, estetică, fizică** și **politehnică-profesională.** Despre conținutul acestora și despre modul cum se înfăptuiesc ele în societatea socialistă, se vor da lămuriri în partea a III-a a acestei lucrări.

[14] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Ed. politică, 1973, p. 541.

Scanned with OKEN Scanner

ELEVUL

Elevul este obiectul educației și autoeducației, persoana care trebuie apropiată cît mai mult de idealul educativ, indiferent de vîrsta pe care o are. Oamenii se aseamănă unii cu alții, dar și se deosebesc. Fiecare persoană umană este un unicat, are trăsături individuale, prin care se deosebește de ceilalți. De asemenea, fiecare vîrstă se caracterizează prin anumite trăsături fizice și psihice. Influențele mediului și ale educației duc la rezultate diferite, în funcție de elevul care le receptează.

Care este ponderea influențelor mediului și educației și care a eredității în dezvoltarea personalității elevului, care sînt trăsăturile specifice fiecărei vîrste și ce îndatoriri impun ele procesului educativ se va arăta în următoarele două subcapitole.

A. ROLUL EREDITĂȚII, MEDIULUI ȘI EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA OMULUI

I. DEZVOLTAREA OMULUI

Prin dezvoltare se înțelege procesul de trecere de la o stare calitativă veche la alta nouă. Dezvoltarea este un proces orientat. În ansamblu ea are o orientare progresivă, un sens ascendent, de trecere de la forme simple la forme complexe, de la inferior la superior. Izvorul dezvoltării se află în contradicțiile interne din obiecte și fenomene, în lupta dintre nou și vechi.

Această concepție despre dezvoltare ne ajută să înțelegem corect și procesul dezvoltării omului, ca transformări succesive și progresive care apropie treptat pe copil de adult. Înțeleasă astfel, dezvoltarea nu se

Scanned with OKEN Scanner

confundă cu *creșterea*. Creșterea se referă la aspectul cantitativ al lucrurilor și ființelor și constă în sporirea dimensiunilor acestora. La vietuitoare, creșterea este rezultatul a două procese : multiplicarea și diferențierea celulelor.

Dezvoltarea nu se reduce la creștere. Ea se referă și la acumulările cantitative care duc la sporirea taliei, greutății, volumului, dar și la salturile calitative, la transformările care reprezintă un progres, un stadiu superior față de ceea ce a fost înaintea lor. Dezvoltarea nu se confundă nici cu *maturizarea*. Maturizarea este un stadiu al creșterii și anume stadiul în care un organ, un sistem, sau organism întreg ajung la nivelul de funcționare egal cu cel de la omul adult. Așa, de exemplu, ochiul copilului nu poate îndeplini în primii ani de viață funcțiile pe care le îndeplinește ochiul omului adult. În acești ani ochiul crește și se maturizează : apar noi elemente constructive, dobîndește treptat capacitatea de a distinge din ce în ce mai multe culori și nuanțe, devine capabil de a contribui la formarea percepțiilor spațiale. Maturizarea este deci și un stadiu al creșterii, dar și un proces prin care se ajunge la acest stadiu. În anumite etape din viața omului se maturizează anumite organe, sisteme, funcții biologice (creierul, sistemul osos, digestia etc.), dar și procese psihice (percepția, gîndirea, viața afectivă etc.).

Dezvoltarea include și creșterea și maturizarea, schimbările cantitative și cele calitative. Creșterea, maturizarea și dezvoltarea formează un proces unitar, cu strînse relații între ele. Dezvoltarea, dezvoltarea psihică mai ales, este un rezultat și al maturizării spontane, dar și al exercițiului, al interacțiunii dintre om și mediul în care trăiește.

Izvorul dezvoltării — așa cum am arătat — îl constituie contradicțiile dintre formele însușite de adaptare la mediu, prin care se realizase anterior un echilibru între organism și mediu, și cerințele noi al mediului (ale mediului social, în primul rînd) față de ființa umană în creștere, cărora nu li se mai poate face față prin vechile reacții de adaptare. J. Piaget arată că adaptarea (echilibrarea) la mediu se realizează prin asimilare (acumulări cantitative) și prin acomodare (schimbări calitative). Psihologii contemporani (Piaget, Bruner, Guilford, Osborn, Rubinstein) acordă un rol hotărîtor exercițiului, învățării, educației pentru dezvoltarea omului. Există o strînsă legătură între învățare și dezvoltare. Copilul se dezvoltă prin educație și este educat în condițiile dezvoltării. Prin activitatea îndrumată a elevului se poate accelera într-o anumită măsură ritmul de dezvoltare a lui.

Transformările cantitative și calitative, fizice și psihice — dezvoltarea — nu se produc la întîmplare, ci în mod legic. Astfel, noile structuri și funcțiuni sînt superioare celor care le-au precedat. Dezvoltarea se desfășoară stadial, fiecare stadiu avînd o fizionomie distinctă. În cadrul unui stadiu se găsesc elemente vechi, caracteristice stadiului precedent (fie în curs de lichidare, fie restructurate conform cerințelor noi), elemente noi specifice stadiului respectiv și germeni ai elementelor care vor caracteriza stadiul următor. Trecerea de la un stadiu la altul nu se realizează brusc, violent, ci treptat. Ritmul dezvoltării fizice și psihice nu este

Scanned with OKEN Scanner

același în fiecare stadiu. Nici dezvoltarea aspectelor fizice, a structurii și funcțiunilor organelor și sistemelor, nici dezvoltarea proceselor psihice nu se realizează concomitent și în același ritm. Cînd corpul crește mai mult în greutate, crește mai puțin în înălțime, dezvoltarea mușchilor lungi nu se face în același timp și în același ritm cu dezvoltarea mușchilor scurți, dezvoltarea inimii și a plămînilor este asincronă, dezvoltarea proceselor intelectuale și a celor afective, a memoriei și gîndirii nu se desfășoară uniform. De aceea unele organe și unele procese ajung la maturizare înaintea altora. Astfel, memoria ajunge la maturizare înaintea gîndirii. Dacă ne referim la un singur organ sau la un singur proces psihic (creierul, imaginația), dezvoltarea acestuia nu se face în același ritm în fiecare stadiu, ci în unele stadii mai accelerat, în altele mai lent, în unele sub un aspect, în altele sub alt aspect, pînă la maturizare. Dacă într-un anumit stadiu un proces psihic nu s-a dezvoltat sub aspectele caracteristice acelui stadiu („perioada sensibilă"), el se va dezvolta cu greu sub acel aspect în perioadele următoare. Dacă un copil nu și-a însușit limbajul pînă la 5—6 ani, și-l va însuși extrem de greu după această vîrstă.

Dezvoltarea este un proces obiectiv, a cărui desfășurare nu este însă uniformă. Factorii care o influențează sînt *ereditatea, mediul* și *educația.* Unii gînditori acordă un rol mai mare eredității, alții mediului, alții educației. Astăzi, cei mai mulți pedagogi și psihologi acordă educației rolul conducător în dezvoltarea copilului. Dar ce se înțelege prin rol conducător ? Poate educația să facă din copil orice dorește sau ea are rolul numai de a favoriza dezvoltarea unor calități înnăscute ? Care este puterea și care sînt limitele educației în dezvoltarea copilului ? Răspunsul la aceste întrebări nu se poate înțelege decît după ce se va studia care este rolul pe care-l au ereditatea și mediul în dezvoltarea omului.

II. ROLUL EREDITĂȚII ÎN DEZVOLTAREA OMULUI

Ereditatea este însușirea organismelor care asigură conservarea caracterelor de specie și transmiterea lor la descendenți. Faptul că urmașii moștenesc de la înaintașii lor anumite caractere a fost observat de multă vreme și a fost folosit cu succes de oameni în cultura plantelor și în creșterea animalelor. De asemenea, s-a observat că și în specia umană copiii moștenesc de la părinți și de la înaintași anumite caractere fizice și psihice. Ereditatea este o proprietate fundamentală a organismelor.

Studiile și teoriile asupra eredității au adus o mulțime de informații în legătură cu acest proces. Gregor Mendel, A. Weissmann, T. H. Morgan, McCarthy, J. D. Watson, F. H. Crick, W. McDougall, Fr. Galton, R. B. Cattell, A. Gesell, H. Newman, au cercetat prin diferite metode procesul de transmitere a mesajului ereditar. Tehnica modernă le-a permis cercetătorilor să efectueze experimente convingătoare asupra particulelor materiale purtătoare ale eredității (cromozomi, gene), iar în prezent cercetările

Scanned with OKEN Scanner

se fac asupra compoziției biochimice a acestora. Începînd din anul 1940, s-au înmulțit studiile asupra acizilor nucleici din gene și a rolului lor în transmiterea eredității. S-a creat noua știință, genetica moleculară, care an de an pătrunde tot mai adînc în mecanismul transmiterii caracterelor ereditare.

Folosind anumite rezultate ale studiilor asupra eredității, unii sociologi și psihologi (A. Gesell, Ed. Thorndike) sînt de părere că *dezvoltarea omului este determinată exclusiv de ereditate.* Ei susțin că fiecare copil se naște cu anumite *calități,* cu anumite aptitudini, care sînt atît de adînc înrădăcinate în ființa lui, încît nu pot fi schimbate sau transformate de influențele mediului și nici de ale educației. Unii copii au moștenit aptitudini pentru matematică, alții pentru muzică, alții pentru pictură etc. Indiferent de mediul social în care vor trăi și de instrucția pe care o vor primi, aceste calități se vor manifesta. Mediul și educația nu pot nici să creeze aptitudini, nici să anihileze pe cele existente. Se citează cazuri de familii, din care unele au dat în mai multe generații mari muzicieni, altele matematicieni, altele magistrați, altele ofițeri superiori [15]. De asemenea, se citează cazuri de familii, din care generații în șir au ieșit elemente declasate social : bețivi, hoți, prostituate.

Martin Kallikak, un tînăr normal, în timpul războiului pentru independența Americii, a avut un copil nelegitim cu o debilă mintal. Reîntors acasă din război, M. Kallikak s-a căsătorit cu o fată normală. Din cele două linii de descendenți, după șase generații, în anul 1912, situația era aceasta : din mama debilă mintal au fost 480 descendenți, dintre care 143 debili mintal, 36 nelegitimi, 33 prostituate, 24 alcoolici, 3 epileptici și 3 criminali, deci (50,4%) deficienți ; din mama normală au fost 498 descendenți. Din aceștia numai 5 indivizi (1%) au prezentat trăsături negative, ceilalți au fost oameni normali [16].

Citățm de asemenea un caz la care se referă des cei ce susțin preponderența eredității în dezvoltarea personalității. Două gemene univiteline — deci cu un echipament nativ absolut egal — Bess și Jessie, născute în 1892 în America, au trăit și s-au dezvoltat în împrejurări și medii diferite. Bess a avut o tinerețe grea, aspră, a fost chinuită de mama ei adoptivă, a urmat școala cu mari întreruperi, de la 15 ani s-a întreținut singură, a lucrat în mai multe orașe americane, a venit în Europa cu armata americană în primul război mondial ; Jessie a avut o viață mult mai bună, s-a bucurat de o îngrijire aleasă din partea părinților ei adoptivi, a învățat carte, a devenit învățătoare, s-a căsătorit, a devenit mamă.

În anul 1923 psihologul american Müller a aplicat mai multe teste celor două surori gemene spre a-și da seama dacă mediul social diferit în care s-au dezvoltat a adus unele modificări echipamentului lor nativ egal. Aplicînd testul de inteligență Americain Army, Bess a obținut 156 de puncte, iar Jessie 153 (numărul cel mai mare de puncte era 212). La un alt test de inteligență (al cărui număr maxim

[15] Fr. Galton, *Hereditary Genius.* Mc. Millan, London, 1914.
G. Oancea-Ursu, *Ereditatea caracterelor intelectuale,* Timișoara, Vrerea, 1943.
[16] H. H. Goddard, *The Family Kallikak,* citat de G. Oancea-Ursu, *Ereditatea caracterelor intelectuale,* p. 79.
Nicolae Mărgineanu, *Condiția umană,* p. 218.

Scanned with OKEN Scanner

de puncte era 75), Bess a obținut 64 puncte, iar Jessie 62 puncte. Deci și printr-un test și prin celălalt s-a constatat că inteligența lor a rămas aproape egală și că mediul social și împrejurările vieții deosebite în care au trăit nu au operat schimbări semnificative în inteligența lor [17].

Concepția că dezvoltarea omului ar fi determinată exclusiv de ereditate, a găsit mulți aderenți în rîndurile claselor conducătoare din statele burgheze. Unii psihologi (E. Faris, Ed. Thorndike) au răspîndit ideea că burghezia este o clasă superior dotată față de proletariat, că numai ea ar fi capabilă să conducă producția socială și administrația publică. S-a încercat acreditarea ideii că persoanele care „s-au ridicat" la o situație economică înfloritoare și la o poziție socială înaltă fac parte dintre oamenii cei mai bine dotați, cei mai pricepuți și mai capabili, iar copiii din familiile burgheze ar dobîndi prin ereditate de la părinții lor aceste calități. Oamenii muncii ar fi slab dotați de la natură, incapabili să-și însușească știința înaltă și să conducă în administrație și în economie. Copiii lor vor avea un echipament nativ inferior. Deci stratificarea socială ar corespunde unei stratificări psihologice : oamenii capabili se găsesc în clasa conducătoare, cei incapabili se găsesc în clasa asuprită. Şi cum această dotare spirituală se transmite ereditar, cei din clasa conducătoare vor rămîne conducători, cei din clasa muncitoare vor rămîne exploatați. Pe un asemenea fundament ideologic justificau ei privarea maselor de drepturi politice, asuprirea națională, colonialismul.

Care este rolul educației în cadrul acestei concepții ? Dacă *dezvoltarea personalității este determinată exclusiv de ereditate* atunci rolul educației este extrem de redus. Dacă omul se naște cu o zestre fixă, primită de la naștere, care nu se poate transforma sau se transformă într-un ciclu închis, pe o linie predestinată, educația n-ar putea să creeze în elevi calități pe care aceștia nu le aduc în echipamentul lor nativ. Ea ar putea cel mult să grăbească ritmul de dezvoltare al zestrei native, creînd condiții favorabile.

Concepția aceasta despre ereditate și rolul ei în dezvoltarea omului este neștiințifică. Majoritatea geneticienilor, psihologilor și pedagogilor au părăsit ideea că dezvoltarea omului ar fi determinată exclusiv de ereditate. Ei acordă un rol și influențelor mediului și mai ales influențelor educative. La această concepție s-a ajuns pe baza unor studii riguros științifice.

Am amintit mai sus de cele două surori gemene, Bess și Jessie, a căror inteligență și-a păstrat aproape același rang, deși ele au trăit în medii foarte diferite. Dar, cercetîndu-se și trăsăturile lor de caracter, s-a constatat că influențele mediului operaseră aici deosebiri mari în decursul anilor.

Cercetări mai complexe au efectuat Newman, Freeman și Holzinger. Ei au urmărit influențele pe care le-a exercitat mediul social asupra perechilor de gemeni univitelini (cu o ereditate egală) și bivitelini (cu o ereditate apropiată) crescuți fie în același mediu familial, fie în medii familiale deosebite. De asemenea au urmă-

[17] Fr. Reinöhl, *Vererbung und ihre Bedeutung für die Erziehung*, p. 174.

Scanned with OKEN Scanner

rit și dezvoltarea fraților din aceiași părinți, cînd unul din frați a rămas în casa părintească, iar celălalt a fost adoptat de o altă familie, sau cînd amîndoi frații au fost plasați în case adoptive diferite. S-a cercetat, în sfîrșit, dezvoltarea unui copil adoptat, comparativ cu dezvoltarea propriilor copii ai familiei respective. Concluziile la care au ajuns acești cercetători arată că mediul influențează zestrea ereditară; că asemănările ereditare dintre frați și dintre gemeni se păstrează într-o proporție mai mare (30%) dacă aceștia sînt crescuți în același mediu și într-o proporței mai mică (15%) dacă ei sînt crescuți în medii diferite, că ponderea eredității este mai mare în dezvoltarea inteligenței, a aptitudinilor speciale și a temperamentului, dar este mult mai scăzută în formarea caracterului și în succesul școlar [18]. Aceste rezultate au fost confirmate și de cercetările ulterioare.

O asemenea concepție despre ereditate lasă cîmp larg de acțiune atît mediului cît și educației în formarea personalității.

III. ROLUL MEDIULUI ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Prin mediu înțelegem tot ce-l înconjoară pe om, adică atît mediul fizic (relief, climă, bogății naturale), cît și mediul social (clase sociale, instituții sociale, tradiții, cultură).

Influența **mediului fizic** asupra dezvoltării plantelor și animalelor nu este contestată. Nici o plantă nu se dezvoltă fără anumite condiții de lumină, hrană, temperatură. În condiții de mediu diferite, indivizi cu ereditate egală vor dobîndi greutate, mărime diferită. Totul devine puternic și sănătos în condiții de viață favorabile, firav și sărăcăcios în lipsa condițiilor bune. O plantă care are același fundament ereditar, dobîndește o înfățișare dacă se dezvoltă la cîmpie și alta dacă se dezvoltă pe munte.

Și dezvoltarea oamenilor este influențată de mediul geografic în care trăiesc. Unele condiții de viață și de muncă le oferă muntele și altele șesul, unele un sol bogat, altele un sol sărac. Clima, apele, relieful, bogățiile solului și subsolului, flora și fauna oferă posibilități diferite de dezvoltare omului și societății. Unii gînditori au supraevaluat rolul mediului geografic în dezvoltarea societății (F. Ratzel, Ed. Demolins), considerîndu-l determinant pentru organizarea economică, politică și socială a ei. Alți cercetători (P. Vidal de la Blache, L. Lefebvre), consideră că dezvoltarea societății umane este influențată de mai mulți factori, dar între aceștia mediul geografic ar deține rolul principal.

Concepția marxistă atribuie mediului geografic un rol însemnat în dezvoltarea societății, mai ales pentru asigurarea bunurilor necesare traiului, dar rolul hotărîtor îl are modul de producție a bunurilor. Influența mediului geografic a fost mai mare pe treptele inferioare ale evoluției

[18] G. Oancea-Ursu, *Ereditatea și mediul în constituțiile psihopatice*, p. 10, 133, N. Mărgineanu, *Condiția umană*, p. 224.

umane. Omul a supus treptat natura și a transformat-o conform intereselor lui, a creat cultura. Mediul geografic în care trăiește omul de astăzi este în mare măsură umanizat. Dar aceste transformări sînt opera omului. Mediul geografic se schimbă prin sine încet, lent. Societatea umană s-a schimbat mult mai repede. Mediul geografic al patriei noastre s-a schimbat puțin față de cel din vremea dacilor, dar poporul nostru a trecut de atunci prin patru orînduiri sociale.

O influență mai mare decît mediul geografic o are în dezvoltarea omului **mediul social.** Personalitatea omului este formată mai ales prin activitatea sa, prin relațiile care se stabilesc între el și mediul social în care trăiește. Mediul social se referă la orînduirea social-economică, la unitățile sociale, la instituțiile cultural-artistice, la tradiții, la persoanele cu care vine cineva în contact. Mediul social exercită o *presiune permanentă* asupra individului, încît acesta vrînd-nevrînd își însușește multe din ideile, convingerile, deprinderile de comportare ale societății din locul și timpul în care trăiește.

Cît de adîncă este influența mediului asupra omului ? Au vreo limită aceste influențe ?

În *perioada de ascensiune a burgheziei* se susținea că formarea omului depinde de experiența trăită, de influențele exercitate de mediul natural și social asupra lui. Se compara conștiința copilului la naștere cu o bucată moale de ceară căreia i se poate da orice formă, sau cu o coală albă de hîrtie pe care nu e scris nimic. Dezvoltarea personalității ar depinde exclusiv de influențele mediului. Se spunea că între copii la naștere nu există deosebiri de dotare, toți sînt egali. Toți își pot însuși știința, își pot forma trăsături de caracter, își pot apropia arta de a conduce în societate. Copilul unui țăran iobag și copilul unui nobil sînt egali la naștere, amîndoi sînt „tabula rasa". Deosebirile care apar ulterior între oameni sînt rezultatul influențelor mediului social diferit în care se dezvoltă. Dacă și copilul unui țăran sau al unui burghez ar trăi în aceleași condiții cu copiii nobililor feudali, atunci și ei s-ar dezvolta la fel cu aceștia.

Din aceste premise burghezia în ascensiune trăgea concluzia că nu există oameni predestinați să fie conducători și oameni predestinați să fie conduși, că toți oamenii au dreptul să participe la conducerea statului, toți trebuie să aibă drepturi politice egale. Ideile de egalitate, libertate și frăție au entuziasmat momentan masele asuprite de nobilimea feudală și pentru acest motiv — între altele — ele s-au raliat burgheziei, luptînd sub conducerea ei pentru smulgerea puterii politice din mîinile feudalilor și trecerea ei în mîinile burgheziei.

Acesta este substratul de clasă al teoriei despre rolul determinant al mediului social în formarea personalității. Era o teorie care servea interesele burgheziei în ascensiune.

Ce rol se acorda educației, în cadrul acestei teorii ? E ușor de înțeles că dacă mediul social influențează dezvoltarea omului, cu atît mai mult această dezvoltare va fi un rezultat al educației, adică al unor influențe sociale dirijate, planificate. S-a mers pînă la a se afirma că *educația este atotputernică*. Printr-o educație adecvată, din orice copil se poate face tot ceea ce dorește educatorul : un matematician, un pictor, un muzician.

Scanned with OKEN Scanner

La mulți gînditori din secolele XVI—XVIII (Erasmus de Rotterdam, J. A. Comenius, J. Locke, La Mettrie, C. A. Helvetius, Condorcet) întîlnim ideea că omul nu devine om decît prin educație. „Pot spune că din zece oameni pe care îi cunoaștem, nouă sînt ceea ce sînt, buni sau răi, folositori sau nu, datorită educației pe care au primit-o“ [19] scria J. Locke.

Concepția promovată de burghezia în ascensiune despre rolul determinant al mediului social și al educației asupra dezvoltării personalității are un caracter progresist, optimist. Ea a exercitat o influență favorabilă asupra maselor : le-a ajutat să înțeleagă falsitatea unor concepții mistice cu privire la dreptul de conducere în stat, le-a insuflat încredere în posibilitățile lor de ridicare materială și spirituală. Încrederea în puterea rațiunii de a descoperi adevărul, de a cunoaște și supune forțele naturii caracterizează gîndirea acestei perioade.

După ce *burghezia* a ajuns *clasă conducătoare în societate,* concepția ei cu privire la rolul mediului social în formarea personalității își păstrează caracterul de clasă, dar își schimbă conținutul de idei. Mediul în care trăiește un copil poate favoriza dezvoltarea acestuia sau o poate stînjeni. Se consideră că mediul social în care trăiesc copiii claselor dominante este singurul care favorizează o bună dezvoltare a omului. Clasa dominantă, bine înstărită economic, oferă copiilor ei largi posibilități de dezvoltare fizică și psihică : hrană îndestulătoare, condiții optime de locuit, de joacă și odihnă, un climat cultural ridicat, cărți, reviste, distracții, excursii și vizite, posibilitatea de a frecventa școli de orice grad. Clasa asuprită nu poate oferi copiilor ei asemenea condiții de dezvoltare. Hrană insuficientă, condiții necorespunzătoare de locuit, nivel cultural scăzut, angajarea copiilor încă de mici la diferite munci, părinți care n-au timp să se ocupe de îndrumarea copiilor, posibilități reduse de a frecventa școlile medii și superioare fac ca mediul social muncitoresc să nu fie un bun mediu educativ.

Pedagogia socialistă consideră că mediul are o mare influență asupra dezvoltării omului. Mediul în care trăiește omul este în principal mediul social. Societatea îl formează pe om. Rupt de societate, de influențele ei, omul nu mai rămîne om. Se citează adesea cazurile unor copii rupți de mediul social uman, crescuți în pădure sau în rîndul animalelor, a căror dezvoltare atît fizică, dar mai ales psihică, a rămas în urmă față de a semenilor lor crescuți printre oameni.

Amintim un asemenea caz. În anul 1924, au fost găsite în India, două fetițe care trăiau împreună cu o haită de lupi, într-o peșteră. Una avea 2—4 ani, cealaltă 8—9 ani. Au fost duse într-un orfelinat și s-a încercat să li se facă educație. Fetița cea mică a murit curînd, neputînd să se adapteze noului regim alimentar. Fetița cea mare a mai trăit încă 8 ani și asupra ei s-au făcut observații amănunțite de doi psihologi americani, Kellog și Squires. Modul de viață al acestei copile semăna cu al lupilor. Dacă i se punea în față un animal ucis, se repezea să-l mănînce, sfîșiindu-l cu dinții și fixîndu-l cu mîinile. Mai tîrziu a fost învățată să se servească de lingură, dar cînd nu era supravegheată mînca direct cu gura din farfurie.

[19] J. Locke, *Cîteva cugetări asupra educației,* București, E.D.P., 1971, p. 4.

Scanned with OKEN Scanner

Umbla în patru labe. A fost învățată să se ridice în picioare, dar nu și să meargă. Auzul și mirosul îi erau dezvoltate, iar văzul era mai bun noaptea decît ziua. În cei opt ani de îngrijire în orfelinat, a reușit să învețe 40 de cuvinte și propoziții din 2—3 cuvinte. Deci rupte de mediul uman, cele două copile s-au dezvoltat asemenea animalelor între care au trăit și nu asemenea oamenilor [20].

Faptele acestea — adevărate experimente naturale — dovedesc influența adîncă pe care o are mediul social la formarea omului. De asemenea dezvoltarea diferită a gemenilor univitelini plasați în familii diferite — despre care s-a amintit mai înainte — atestă contribuția mediului social la dezvoltare. El oferă materialul de construcție a personalității și creează condițiile necesare acestei construcții.

Mediul nu este însă un factor atotputernic. Influența lui este limitată de factorul ereditar.

IV. ROLUL CONDUCĂTOR AL EDUCAȚIEI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII

Pedagogia marxistă nu mai concepe dezvoltarea personalității ca rezultat al influenței unui singur factor. În cadrul concepțiilor exclusiviste — *sau* mediu, *sau* ereditate — rolul educației era șters. Numai în cadrul unei concepții care consideră că **dezvoltarea omului este influențată dinamic și de mediu și de ereditate** se poate înțelege rolul conducător pe care-l are educația.

Dezvoltarea omului depinde de fondul ereditar, de calitatea acestui fond. Dar patrimoniul ereditar nu e format dintr-un mănunchi de „caractere" invariabile, rigide, ci din aptitudini de a reacționa într-un anumit fel la condiții determinate ale mediului. Masa ereditară nu trebuie înțeleasă atît substanțial, ca un grup de caractere date, ci mai mult funcțional, ca o dispoziție de reacție în anumite condiții și limite.

Copiii nu sînt egali la naștere ca zestre ereditară, ci diferă prin **dispozițiile** moștenite de la părinți. Dispozițiile nu sînt însă aptitudini, nu sînt calități. Ele condiționează formarea aptitudinilor, se dezvoltă, se diversifică, se transformă în aptitudini prin exercitarea lor sub acțiunea mediului și a educației. Dar unde lipsește dispoziția nativă acțiunea mediului nu o poate crea.

Dispozițiile constau mai ales din anumite *particularități anatomo-fiziologice,* care deosebesc încă de la naștere pe un copil de altul. Așa, de exemplu, încă de la naștere structura *analizatorilor* nu este aceeași la toți copiii. Unii au analizatorul vizual mai bine construit decît alții. Aceasta va influența asupra dezvoltării lor ulterioare, asupra progresului pe care-l pot realiza într-o profesie care necesită o vedere bună. De asemenea, un auz bun constituie o premisă pentru dezvoltarea muzicală a unui copil

[20] Nicolae Mărgineanu, *Condiția umană*, p. 221—222.
A se vedea și Tiberiu Bogdan, *Descrierea omului sălbatic de la Brașov*, în *Revista pedagogie* nr. 12/1964.

Scanned with OKEN Scanner

sau pentru obținerea unor performanțe deosebite în profesii care solicită această aptitudine.

Dintre particularitățile anatomo-fiziologice înnăscute face parte și *tipul de activitate nervoasă superioară*. Intensitatea, echilibrul și mobilitatea excitației și inhibiției se manifestă în mod diferit la oameni încă de la naștere. Unii copii rezistă la excitații puternice mai bine decît alții. La unii, trecerea de la procesele de excitație la cele de inhibiție se desfășoară mai repede și fără perturbări, iar la alții nu.

Dispozițiile native condiționează dezvoltarea copilului într-o direcție sau alta. Dacă un copil are auz bun iar altul nu are, dezvoltarea muzicală a primului se poate desfășura *într-un timp mai scurt și cu mai bune rezultate* decît a celui de-al doilea, în cazul cînd asupra lor se exercită aceleași influențe ale mediului și ale educației. Ereditatea este o premisă naturală a dezvoltării personalității. Pe de altă parte, dispozițiile native nu sînt elemente fixe, ci ele se schimbă în procesul dezvoltării personalității, sub influența mediului și mai ales sub influența educației. Omul acționînd asupra lumii înconjurătoare o transformă, dar totodată se transformă pe sine însuși. Datele ereditare suferă schimbări, se transformă și se perfecționează *prin exercițiu, prin activitate*.

Dispozițiile native au un caracter *polivalent*. Orice copil se poate dezvolta de obicei în mai multe direcții. Direcția în care se va dezvolta depinde de activitatea pe care o prestează, de educația pe care o primește. Aceeași dispoziție nativă poate constitui o premisă pentru mai multe profesii. Astfel, prin educație analizatorul vizual se poate dezvolta diferențiat, în vederea unor profesii ca pictor, ceasornicar, aviator, în care se cere un văz bun, cu o anumită specificitate. Copiii cu același fond ereditar se pot dezvolta în direcții diferite, nu sînt predestinați pentru o aceeași profesie sau activitate.

Dispozițiile ereditare nu servesc la fel de bine formarea de aptitudini pe tot parcursul vieții omului. Există anumite perioade de vîrstă în care exercitarea unei dispoziții este mult mai productivă decît în altele, așa-zise *perioade sensibile*. Învățarea limbilor străine, învățarea unui instrument muzical etc. se realizează cu mai mult succes la anumite vîrste. Dacă asupra dispozițiilor native se influențează în mod organizat, gradat, sistematic, la timpul potrivit, rezultatele vor fi mai bune.

Ereditatea fixează limite de dezvoltare, limite care nu sînt rigide. Pentru unele aspecte ale individului aceste limite sînt mai restrînse, cum ar fi pentru temperament, aptitudini speciale, inteligență ; pentru alte aspecte ele sînt mai largi, cum ar fi pentru trăsăturile de caracter, pentru învățarea unei meserii.

Trebuie să remarcăm însă că echipamentul ereditar este schimbat chiar de la naștere de influențele mediului, încît în tot crusul dezvoltării omului particularitățile lui înnăscute și cele dobîndite alcătuiesc un tot nediferențiat, asupra căruia se exercită necontenit noi influențe ale mediului și ale educației, transformîndu-l.

Dispozițiile native reprezintă *factorul intern* al dezvoltării. *Ceea ce stimulează dezvoltarea acestor dispoziții, ceea ce le dă conținut și orientare este mediul* în care trăiește omul.

Scanned with OKEN Scanner

Este certă influența mediului geografic asupra oamenilor, influența condițiilor de viață, a alimentației, a stării sanitare, a muncii și odihnei asupra dezvoltării fizice a lor.

Cercetări ample s-au făcut asupra influenței pe care o are mediul social asupra omului și în special munca.

K. Marx a analizat interacțiunea dialectică dintre om și mediul social, scoțînd în relief rolul imens pe care-l are mediul în formarea omului, precum și rolul omului în transformarea mediului social. Între două rase de cîini — arăta Marx — este mai mare deosebire la naștere, decît între un filozof și un hamal. Deosebirile dintre filozof și hamal apar în cursul vieții, datorită condițiilor de dezvoltare.

Relațiile de producție caracteristice unei epoci, forțele de producție, elementele de suprastructură (concepțiile filozofice, morale, artistice, politice, juridice, religioase și instituțiile corespunzătoare acestora) pot să transforme și să dezvolte dispozițiile ereditare. Dezvoltarea fizică, intelectuală, morală și estetică a omului depinde în mare măsură de mediul în care trăiește. Familia, instituțiile și organizațiile culturale și sportive, presa, cărțile, filmele, moda contribuie la îmbogățirea bagajului de cunoștințe al omului, îi formează priceperi și deprinderi de muncă, îi transmit norme morale și îi formează deprinderi de comportare morală, îl învață să guste și să creeze frumosul.

Cercetările experimentale probează rolul important pe care-l are mediul social asupra dezvoltării.

S-a constatat că mutarea copiilor dintr-un mediu nefavorabil dezvoltării într-un mediu favorabil a exercitat o influență pozitivă remarcabilă, mai ales în cazul cînd schimbarea mediului s-a făcut de timpuriu, pînă la vîrsta de 5 ani. Investigațiile privind frații cu un bagaj ereditar apropiat, crescuți în medii diferite, în familii diferite, demonstrează că aceștia ajung să difere mult unul de altul [21].

Contribuția multilaterală și adîncă a mediului la dezvoltarea omului se explică prin aceea că este vorba de o *influență permanentă*. Zi de zi, clipă de clipă omul este în contact cu mediul și receptează „cu toate ferestrele deschise“ influențele acestui mediu. Prin reacțiile provocate de mediu sînt activizate dispozițiile fizice și psihice ale omului, este îmbogățit și format omul. *Dezvoltarea capacităților umane are loc în procesul de răspuns la solicitările mediului.* Desigur, reacțiile prin care mai mulți oameni răspund acelorași solicitări ale mediului nu sînt identice, ci diferă de la unul la altul, în funcție de condițiile interne, de capacitățile și experiența personală. Finețea și complexitatea reacțiilor depind de factorul intern.

Totodată s-a constatat că dezvoltarea variază și în funcție de *complexitatea* și *diversitatea* mediului. „Modul în care se comportă omul și animalul este condiționat nu numai de proprietățile înnăscute ale sistemului nervos, ci și de influențele care acționează și au acționat asupra organismului în timpul existenței sale individuale, depinzînd prin urmare de educația sau învățarea constantă, în sensul cel mai larg acordat acestor

[21] G. Oancea-Ursu, *Ereditatea capacităților intelectuale*, p. 114—116 și 132—133.

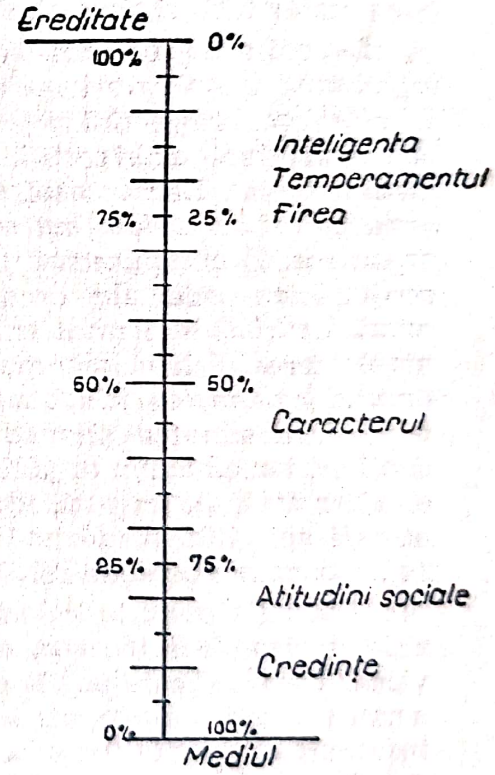
Scanned with OKEN Scanner

noțiuni“ [22]. Cu cît mediul este mai diversificat, mai complex cu atît el solicită mai mult dezvoltarea copilului. Copiii ținuți necontenit în casă de părinți prezintă ulterior dificultăți ale capacității de a învăța și de a transforma cele învățate, așa cum se întîmplă și cu copiii crescuți în azile de orfani [23]. Acumularea de experiență este un proces continuu, care se cîștigă verigă cu verigă. Cînd copilul intră în contact cu un obiect sau un fenomen nou nu știe la început la ce să se aștepte din partea noului excitant. Pe măsură ce cunoaște rezultatul acestui excitant prin contact, reflexul de teamă este înlocuit cu unul de orientare și astfel, treptat, experiența sa de viață se îmbogățește.

Mediul social este în continuă prefacere și aceste prefaceri influențează dezvoltarea omului. Cercetările psihologice arată că în epoca noastră are loc o *accelerare* a maturizării biologice și a celei psihice, ca urmare a schimbărilor din mediul social: îmbunătățirea vieții economice și a condițiilor igienice, răspîndirea culturii în mase prin mijloace tehnice (mass-media), practicarea sporturilor pe scară mai largă, solicitarea mai intensă a sistemului nervos. Adolescenții de azi sînt mai grei cu 4—5 kg și mai înalți cu 3—6 cm decît cei de acum 30—40 de ani [24]. Copiii de astăzi au devenit capabili să înceapă învățămîntul elementar la vîrsta de 6 ani. Aceste fenomene au fost constatate și la copiii din țara noastră [25].

Tot ca urmare a schimbărilor din mediul social s-a observat și un alt fenomen: *extinderea preadolescenței*. Preadolescența începe mai devreme ca în trecut, cu 1—2 ani, și se termină mai tîrziu. Preadolescentul rămîne mai mult timp sub supravegherea familiei, nu este obligat să intre în producție la 11—12 ani, își păstrează interese culturale variate și nesistematice, are o viață sentimentală nestabilă. Nefiind obligat să ducă viața pe cont propriu, el păstrează încă 1—2 ani, după sfîrșitul biologic al acestei vîrste, trăsăturile caracteristice preadolescenței.

Este dovedit deci rolul pe care-l are mediul în dezvoltarea omului. Din exemplele prezentate s-a constatat însă că ereditatea limitează, mai mult sau mai puțin, influențele mediului. În unele aspecte ale dezvoltării sînt mai puternice influențele eredității, în altele cele ale mediului. Iată o ilustrare grafică.



Clasificarea funcțiunilor și trăsăturilor în continuul ereditate — mediu. După N. Mărgineanu, Condiția umană, p. 225).

[22] I. P. Pavlov, *Opere alese*, ed. II, București, Ed. Acad. R.P.R., 1952, p. 457.
[23] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, p. 135.
[24] Jean Rousselet, *Adolescentul, acest necunoscut*, București, Ed. Pol., 1969, p. 46.
[25] Ștefan Milcu, *Omul și civilizația*, București, 1967, p. 48.

Scanned with OKEN Scanner

R. B. Cattel a făcut un studiu amplu asupra a 12 trăsături de personalitate pe un lot de copii cu ereditate extrem de variată și a ajuns la concluzia că dezvoltarea unor trăsături este determinată predominant de ereditate, a altora de mediu, iar a altora în mod egal de ereditate și mediu [26].

In privința dezvoltării fizice, înălțimea unei persoane de 150 cm poate fi ridicată, prin exerciții, numai cu 3—4%, dar greutatea sa poate fi ridicată sau coborîtă prin îngrijiri adecvate, cu 30—40%. „Inteligența nativă a unui individ o putem ridica cu cel mult 10%, în vreme ce caracterul îl putem schimba cu 60—80% [27]. Inteligența nativă poate fi puțin îmbunătățită (10%) prin influențele favorabile ale mediului și educației. În schimb influențele nefavorabile au o putere mai mare și duc la o scădere mult mai sensibilă a coeficientului de inteligență. Astfel, dacă inteligența nativă a unui individ este egală cu 1,00, influențele favorabile o pot ridica maximum la 1,10, pe cînd influențele nefavorabile pot scădea coeficientul de inteligență la 0,75% sau chiar la 0,50 [28].

Care este rolul educației în cadrul concepției științifice de cooperare a eredității și mediului în dezvoltarea omului ?

Pedagogia științifică susține că la dezvoltarea omului contribuie și mediul și ereditatea. Educația are rolul de *a îmbina* în forme variate influențele acestor factori și de *a le direcționa.*

Dezvoltarea omului ca om nu este un proces spontan. Ea implică înglobarea unor valori sociale create de generațiile precedente, asimilarea de către generația tînără a artei, științei, tehnicii, moralei etc. O asemenea dezvoltare este cerută de societate, în vederea integrării omului în mediul social. Dar *această dezvoltare specific umană, orientată spre însușirea valorilor sociale, nu se poate realiza decît în mod conștient, în mod organizat. Tocmai această funcție o are* **educația.** Influențele educației se conjugă cu cele ale eredității și mediului spre a asigura *dezvoltarea omului social.* Mai mult chiar. Educația *direcționează* și *corectează* influențele eredității și ale mediului spre a asigura *dezvoltarea specifică a omului ca om, ca ființă socială.* Ea are rolul conducător în dezvoltarea omului. Ereditatea și mediul sînt condiții necesare pentru dezvoltarea copiilor, iar educația organizează și îndrumează influența lor, pune în fața elevilor cerințe, scopuri, idealuri și îi conduce spre a le realiza. În cadrul acestei activități se dezvoltă elevii, trec de la stadii inferioare spre stadii superioare ale personalității.

Educația pune la îndemîna omului un conținut de valori sociale, achiziția generațiilor trecute, cunoștințe, priceperi și deprinderi necesare în viață. Totodată ea ajută la *dezvoltarea proceselor psihice,* la perfecționarea acestora, sporindu-le capacitatea de asimilare, prelucrare și evaluare a influențelor mediului social. Spiritul de observație, imaginația, gîndirea, trăsăturile de caracter dobîndesc, sub influența educației, calități noi, superioare, prin care servesc mai adecvat cerințelor societății și individului.

Influențele mediului sînt nesistematice și neorganizate, adesea contradictorii. Se poate ca uneori influența unui factor de mediu să anihileze

[26] R. B. Cattel, *Personality : a systematic, theoretical and factual study.*
[27] N. Mărgineanu, *Condiția umană,* p. 219.
[28] N. Mărgineanu, *Condiția umană,* p. 219.

Scanned with OKEN Scanner

influența altuia. *Educația, ca influență sistematică și conștientă, selectează* influențele educative, le *organizează,* stabilește între ele o *continuitate* progresivă, le *direcționează* spre un scop precis conturat. În acest mod ea supune pe individ unor *influențe sociale consecvente și de lungă durată, asigurînd dezvoltarea personalității pe linia cerințelor sociale.* Influențele mediului social obișnuit nu au asemenea caractere, de aceea ele nu pot determina dezvoltarea personalității *pe cel mai scurt și eficient drum* spre un scop care să *includă concomitent interesele societății și ale individului.* Influențele mediului social pot fi bune și rele, continuative și contradictorii. Prin educație influențele bune ale mediului sînt aprobate, întărite, cele rele sînt combătute, dezaprobate.

Mediul actualizează potențele ereditare, dar educația nu se reduce la actualizarea acestora, ci le dezvoltă într-o direcție superioară, le direcționează conform unui scop social. Educația *depistează, dezvoltă* și *diferențiază* dispozițiile ereditare, făcînd din ele calități ; poate *grăbi* dezvoltarea acestor dispoziții native ; poate *modifica* unele dispoziții ereditare negative, fie canalizînd energia lor într-o direcție bună, fie diminuînd forța lor ; poate *suplimenta* forța unor dispoziții ereditare slabe.

Un aport imens îl are educația la dezvoltarea personalității prin faptul că *organizează activitatea elevului pentru autodezvoltare, punîndu-i la îndemînă tehnici și metode de muncă.* Astfel elevul devine din obiect subiect al educației. Autodezvoltarea se mulează pe datele ereditare, pe dorințele și interesele elevului și duce la rezultate certe, de performanță.

Educația are rol conducător față de influențele mediului și față de dispozițiile native. Dar ea *nu este atotputernică.* Puterea ei este limitată atît de condițiile sociale în care se dezvoltă copilul, cît și de echipamentul lui nativ. Copilul nu stă permanent sub influnțe educative intenționate. El se află și sub influența familiei, a străzii, a cinematografului și acestea pot să împiedice influențele conștiente, să le contracareze. La rîndul lor condițiile interne fac ca fiecare elev să recepteze într-un mod specific influențele educative. Aceeași lecție predată de profesor are alt ecou în conștiința fiecărui elev, impresionează diferit. Condițiile interne limitează și diferențiază influențele mediului și educației. Ereditatea circumscrie limitele între care influențele mediului și ale educației sînt operante. Dar aceste limite nu sînt rigide. O bună educație poate să le extindă mult.

În dezvoltarea personalității sînt *permanent prezenți toți cei trei factori : mediul, ereditatea și educația.* Acești factori nu operează izolat, ci în colaborare. Aportul lor la dezvoltarea omului diferă de la individ la individ și chiar de la un aspect la altul al personalității. Nici un proces psihic, nici un caracter al personalității nu este rezultatul influenței unui singur factor (al mediului, al eredității sau al educației), ci al interacțiunii lor. La unii indivizi un rol mai puternic îl au dispozițiile ereditare, la alții dezvoltarea este influențată mai puternic de mediul social. La cei mai mulți oameni însă dezvoltarea personalității este determinată de educația care li se face. În general, se consideră că geniile și anormalii sînt în mare măsură un produs al eredității. La oamenii comuni trăsăturile temperamentale și inteligența ar avea mai mult un suport ereditar, iar tră-

Scanned with OKEN Scanner

săturile de caracter, conținutul proceselor psihice, comportamentul ar fi rezultatul influenței mediului social în care a trăit persoana respectivă și mai ales al educației primite.

Noile orientări în educație care cer ca elevul să fie învățat să învețe, să fie învățat să existe [29], consideră că dezvoltarea individului depinde mult de propriul său efort, atît cînd se găsește sub îndrumarea altei persoane, cît mai ales în procesul de autoeducație. Prin străduință și perseverență, individul își poate corecta unele deficiențe ereditare, se poate sustrage sau poate rezista unor influențe nocive ale mediului social, poate deveni constructorul propriei sale personalități.

Concepția marxist-leninistă despre rolul conducător al educației în dezvoltarea personalității este o *concepție optimistă*. Cadrul didactic înarmat cu această concepție despre educație e convins de eficiența muncii pe care o desfășoară. El are certitudinea că *orice copil poate fi educat*, că orice copil poate fi ajutat să se dezvolte. Fie că lucrează cu copii handicapați, cu deficiențe fizice sau psihice, fie că lucrează cu copii normali, fie că lucrează cu copii bine dotați, el știe că de stăruința și priceperea lui depinde dezvoltarea acestora.

Din cele expuse în acest capitol, rezultă că dezvoltarea omului ca om se realizează în principal în procesul educației. Dezvoltarea constituie și un rezultat al educației, dar și o premisă a educației. Dezvoltarea însă nu poate fi identificată cu educația, pentru că la realizarea ei contribuie și mediul fizic și social, și ereditatea. Unele din influențele acestor factori scapă intervențiilor organizate ale educației.

B. PARTICULARITĂȚILE DE VÎRSTĂ ȘI INDIVIDUALE ALE ELEVILOR

I. PERIODIZAREA DEZVOLTĂRII UMANE

Pe tot parcursul vieții sale, de la naștere pînă la moarte, omul se transformă necontenit, atît sub aspect fizic cît și psihic. Cele mai intense și mai rapide transformări se produc pînă către vîrsta de 20 de ani, apoi ele se produc mai lent. De la naștere pînă către vîrsta de 20 de ani se produc transformări adînci în ființa umană sub toate aspectele, transformări nu numai cantitative, ci și calitative. Pe cînd copilul de 3 ani, de exemplu, percepe global, cel de 10 ani a devenit capabil să perceapă analitic; pe cînd activitatea copilului de 3 ani este determinată de percepții, de motive imediate, cea a copilului de 10 ani poate fi determinată și de idei, de motive mai îndepărtate.

[29] Edgar Faure, *A învăța să fii*. București, Ed. Did. și Ped., 1974.

Dezvoltarea fizică şi psihică este un proces continuu, dar nu este un proces uniform, nu se face în ritm egal. S-a observat că dezvoltarea omului în ansamblu, cît şi pe aspecte particulare, se face într-o ordine precisă, într-o succesiune legică. Această constatare a permis psihologilor şi pedagogilor să împartă dezvoltarea omului în *perioade*, ţinînd seama de profilul asemănător pe care-l prezintă toţi indivizii în acea etapă. Astfel, de exemplu, constatîndu-se că toţi copiii între 3 şi 6 ani se caracterizează prin unele trăsături fizice şi psihice comune, s-a conchis că etapa de la 3 la 6 ani constituie o *perioadă de vîrstă*. Trăsăturile fizice şi psihice caracteristice copiilor care se găsesc în aceeaşi perioadă de vîrstă sînt denumite *particularităţi de vîrstă*.

Nu există un consens între pedagogi, psihologi, fiziologi asupra începutului şi duratei fiecărei perioade de vîrstă, fiindcă se utilizează *criterii* diferite de *periodizare*.

Unii iau în considerare factorii somatici : evoluţia dentiţiei, intrarea în funcţiune a glandelor cu secreţie internă. Schimbările biologice — mai ales cele produse de glandele endocrine — au importanţa lor în dezvoltarea fizică şi psihică a individului, dar ele nu pot explica salturile calitative din evoluţia proceselor psihice : de ce gîndirea intuitivă este înlocuită de cea verbal-abstractă, de ce memorarea mecanică este înlocuită de cea logică etc.

Alţii au adoptat drept criterii de periodizare predominarea unor aspecte sau funcţii. J. J. Rousseau propunea următoarea periodizare : 0—2 ani (dezvoltarea fizică), 2—12 ani (dezvoltarea simţurilor), 12—15 ani (dezvoltarea intelectuală), 15—18 ani (dezvoltarea afectivă şi morală). O perioadă de vîrstă reprezintă însă un profil nou al persoanei sub toate aspectele, nu predominanţa unui proces psihic. Au fost psihologi care au propus periodizarea pe vîrste pe baza evoluţiei unui singur aspect psihic : evoluţia intereselor, evoluţia inteligenţei (gîndirii) etc.

Nu au lipsit nici periodizările făcute pe baza evoluţiei instruirii copiilor. Astfel, Ian Amos Comenius stabilea patru perioade de vîrstă de cîte 6 ani fiecare, în funcţie de şcoala pe care o poate urma copilul : 0—6 ani (şcoala maternă), 6—12 ani (şcoala elementară), 12—18 ani (gimnaziul), 18—24 ani (Universitatea). Este adevărat că procesul instructiv-educativ are un rol de seamă în dezvoltarea persoanei umane, dar, în afara lui, dezvoltarea este condiţionată şi de alţi factori.

Cunoaşterea mai adîncă şi mai multilaterală a dezvoltării omului — aşa cum s-a arătat în capitolul anterior — a creat posibilitatea de a se stabili un *criteriu ştiinţific* de periodizare. Dezvoltarea este un rezultat al interacţiunii dintre ereditate, mediu şi educaţie. Omul acţionînd asupra naturii, asupra mediului natural şi social, îl transformă, dar în acelaşi timp se transformă şi pe sine. De aceea un criteriu de care trebuie să se ţină seama la periodizare este *evoluţia tipului de activitate ce se stabileşte între individ şi mediu*. Formarea reflexelor condiţionate, mînuirea obiectelor, jocul, imitarea activităţii şi comportării adulţilor, învăţătura, munca productivă sînt forme de activitate prin care se realizează dezvoltarea individului, un echilibru între ereditate şi mediu. Fiecare din aceste activităţi este dominantă un anumit număr de ani, într-o perioadă din dez-

Scanned with OKEN Scanner

voltarea individului, dar ea se mai păstrează și în perioadele următoare cu un rol secundar însă, devenind dominantă o altă activitate, care în perioada anterioară se manifestă într-o formă incipientă.

Al doilea element de care trebuie să se țină seama la periodizare este *tipul de relații sociale* care se stabilesc între individ și grupul din care face parte. S-a arătat în capitolul anterior rolul pe care-l are mediul în dezvoltarea psihică în ontogeneză, subliniindu-se rolul mediului social și mai ales al educației. De cînd copilul intră sub influența unui mediu educativ organizat (grădiniță, școală), dezvoltarea lui este determinată în principal de activitatea desfășurată de el aici. Fiecare tip de școală, prin cerințele pe care le pune în fața copilului, prin activitățile pe care le organizează, prin relațiile sociale noi pe care le creează între individ și grupul din care face parte, determină salturi calitative în dezvoltarea școlarului. De aceea în timpul cît copilul se află în școală perioadele de vîrstă sînt aproximativ cele ale treptei școlare frecventate. Spunem „aproximativ" fiindcă dezvoltarea — așa cum s-a arătat — nu este un rezultat numai al influențelor factorului mediu, ci și al eredității. Dezvoltarea fizică mai ales este condiționată în mare măsură de factori ereditari.

Pe baza criteriului arătat, în dezvoltarea copilului (de la naștere pînă la tinerețe) au fost stabilite următoarele perioade sau etape : perioada sugarului (0—1 an), perioada antepreșcolară (1—3 ani), perioada preșcolară (3—6 ani), perioada școlară mică (6—10 ani), perioada școlară mijlocie (11—15 ani), perioada școlară mare (16—18).

În primele două perioade copilul se află mai mult sub influența familiei, a creșelor și căminelor. În perioada preșcolară se găsește sub influența grădiniței de copii și a familiei. La vîrsta școlară mică, frecventează clasele I—IV ale școlii generale, la vîrsta școlară mijlocie este elev în clasele V—VIII ale școlii generale, iar la vîrsta școlară mare este elev al liceului sau al unei școli profesionale.

Între perioadele de vîrstă *nu există granițe fixe*. Trecerea de la o perioadă la alta nu se face brusc. Fiecare perioadă nouă este pregătită de cea precedentă și la rîndul ei pregătește pe cea care îi urmează.

Datele menționate mai sus trebuie considerate ca *valori medii pentru copiii din țara noastră*. În jurul acestor date există *abateri individuale*. Astfel, pentru unii copii trăsăturile caracteristice vîrstei școlare mijlocii pot apărea cu 1—2 ani mai devreme de vîrsta de 11 ani, iar la alții cu 1—2 ani după vîrsta de 11 ani. Intrarea mai timpurie sau mai tardivă a copiilor într-o perioadă de vîrstă este condiționată de un număr mare de factori : rasa, sexul, mediul geografic (în special clima), mediul sociocultural, ereditatea, alimentația etc.

Succesiunea etapelor în ordinea arătată mai sus este obligatorie. Orice copil normal trece succesiv prin fiecare din perioadele numite. Nu poate sări („arde") o perioadă sau mai multe. Nu se poate trece de la caracterele specifice, de exemplu, vîrstei școlare mici la caracterele vîrstei școlare mari, sărind peste particularitățile vîrstei școlare mijlocii. (Unii copii străbat calea spre maturitatea psihică într-un ritm mai lent decît

Scanned with OKEN Scanner

copii normali ; alţii se opresc la un anumit stadiu din dezvoltare psihică şi nu mai evoluează. Pentru aceste cazuri anormale se creează şcoli sau instituţii speciale de educaţie).

Ceea ce determină *profilul psihic al unei perioade de vîrstă* este — aşa cum s-a arătat — tipul de activitate prin care individul rezolvă relaţiile sale cu mediul. Acel tip de activitate centrează în jurul său întreaga viaţă psihică, procesele de cunoaştere, cele afective şi voliţionale. Între aceste procese psihice se stabilesc interrelaţii funcţionale, prin care echilibrul dintre ereditate şi mediu este servit optim. *În orice perioadă de vîrstă se dezvoltă mai mult sau mai puţin toate procesele* psihice, dar ele intră în raporturi diferite de la un stadiu la altul, în funcţie de tipul de activitate dominantă specific etapei respective. Are loc pe parcurs şi o creştere a fiecărui proces psihic, pînă la atingerea maturităţii lui (care pentru unele procese psihice se produce înaintea vîrstei de 18 ani), dar în fiecare perioadă de vîrstă procesele psihice intră în noi corelaţii unele cu altele şi tocmai aceasta dă profilul psihologic al unei perioade.

Cunoaşterea particularităţilor fizice şi psihice ale fiecărei perioade de vîrstă îl ajută pe educator să constate dacă elevii săi evoluează normal, să ştie care sînt cerinţele educative ale fiecărei perioade şi care este traiectoria legică a dezvoltării spre perioada următoare. El va şti astfel cum să organizeze activitatea elevilor conform cerinţelor perioadei în care ei se găsesc, cît şi să îndrumeze activitatea lor spre a trece la timpul potrivit (în urma unor suficiente acumulări cantitative) spre un nou stadiu, superior în dezvoltarea personalităţii lor.

Manualele şi tratatele de psihologie prezintă amănunţit dezvoltarea proceselor psihice de la naşterea copilului pînă la tinereţe (0—18 ani). Cunoaşterea temeinică a acestei evoluţii este deosebit de utilă pentru educatori. Dar pentru educatori este utilă şi cunoaşterea *profilului psihic al fiecărei perioade* de vîrstă, ca o imagine sintetică a interrelaţiilor dintre procesele psihice, a structurilor lor în funcţie de activitatea dominantă specifică perioadei şi indicarea sarcinilor educative impuse de aceste particularităţi. Vom prezenta succint particularităţile fizice şi psihice ale perioadelor de la 0 pînă la 3 ani, cînd copilul nu este cuprins în instituţii şcolare şi vom da o imagine mai bogată asupra perioadelor cînd copilul se găseşte sub îndrumarea grădiniţei şi şcolii.

a. — **Sugarul** (0—1 an). Copilul vine pe lume cu o zestre activă foarte săracă spre a face faţă solicitărilor mediului, dar cu o zestre potenţială foarte bogată, ceea ce-i permite să se dezvolte accelerat în primul an de viaţă. El dispune de cîteva reflexe necondiţionate (reflexul alimentar, reflexul de apărare la excitanţi termici etc.), dar prin acestea el nu poate face faţă cerinţelor mult mai complexe ale noului mediu în care a intrat. Acest mediu nu este numai un mediu fizic nou, ci este în primul rînd un mediu social, încît adaptarea trebuie să se facă nu numai la lucruri, ci şi la persoane şi la valori umane. E necesar să-şi formeze reacţii din ce în ce mai diferenţiate faţă de excitanţii acestui mediu. Aceasta determină dezvoltarea sa.

Scanned with OKEN Scanner

Creșterea copilului în talie și greutate este intensă în primul an de viață : de la circa 50 cm ajunge la circa 75 cm și de la greutatea de circa 3 kg la naștere ajunge la sfîrșitul primului an la circa 9 kg.

Proporțiile dintre părțile corpului sînt altele decît la adult. La naștere capul reprezintă 1/4 din lungimea corpului, pe cînd la adult reprezintă numai 1/8.

Pe parcursul primului an i se dezvoltă aparatul locomotor, încît de la mișcarea instinctivă a mîinilor și picioarelor, treptat devine capabil să manipuleze obiecte, să șadă, să se deplaseze mai întîi „de-a bușilea", apoi să meargă sprijinit. După vîrsta de 1 an ajunge să meargă fără sprijin.

Dezvoltarea creierului și a organelor de simț înregistrează de asemenea mari progrese. Se realizează treptat procesul de mielinizare a fibrelor nervoase, ceea ce permite funcționarea lor. Organele de simț intră treptat în acțiune (simțul gustativ, simțul tactil, apoi văzul și auzul), ceea ce permite stabilirea de legături din ce în ce mai complexe între copil și mediul înconjurător.

Primul an de viață este etapa în care se formează un mare număr de *reflexe condiționate* și deci se pune începutul învățării. I se formează reflexe condiționate în legătură cu timpul alăptării și al somnului, cu îmbăiatul și curățenia corporală etc.

Dezvoltarea simțurilor îl ajută să cunoască însușirile obiectelor din jur. Pipăirea și manipularea obiectelor îi oferă informații despre rezistența, forma, greutatea lor. Pe la 4—5 luni, senzațiilor tactile li se asociază cele vizuale. Coordonarea văzului cu mișcarea sporește calitatea informației. Cînd copilul devine apt să se deplaseze de la un obiect la altul, crește cîmpul investigației senzoriale și cantitatea de informație.

Sensibilitatea și *motricitatea* sînt primele forme de adaptare a copilului la mediul natural și social în care trăiește. De prin luna a șasea, acestora li se adaugă o nouă formă de adaptare, specific umană, *vorbirea*. Mai întîi copilul reușește să înțeleagă vorbirea celor din jur, apoi să pronunțe silabe, cuvinte, prin care să comunice cu cei din jur mai complex și mai diferențiat decît o putea face prin plîns, zîmbet, gesturi.

Formele acestea de activitate, prin care copilul se adaptează noului mediu, nu se dezvoltă de la sine, ci cu ajutorul părinților, al educatorului. Acesta stabilește un *regim zilnic* pentru copil : ore de somn, hrană, veghe, îmbăiat. La început somnul și hrana ocupă cea mai mare parte din zi, dar treptat se rezervă un timp convenabil și perioadelor de veghe, în care se dezvoltă organele de simț ale copilului, motricitatea, vorbirea, deci se realizează dezvoltarea lui psihică, umanizarea lui. Formarea unor deprinderi igienice, utilizarea judicioasă a factorilor naturali (apa, aerul, soarele) în fortificarea organismului, stabilirea unor relații pozitive între copil și adulți trebuie să intre între preocupările educative ale părinților.

b. — **Antepreșcolarul** (1—3 ani). Achizițiile din perioada anterioară, în special mersul și vorbirea, se perfecționează acum și ajută procesul de socializare a copilului. În același timp *mersul* și *vorbirea* oferă copilului posibilitatea de a rezolva situațiile noi prin activitate și gîndire, nu prin reflexe condiționate.

Scanned with OKEN Scanner

Creşterea fizică a antepreşcolarului are un ritm mai lent decît la sugar. La sfîrşitul acestei perioade el atinge 90—100 cm în înălţime şi 14—15 kg în greutate.

Creierul creşte mult în greutate (la naştere avea 400 g, iar la 3 ani are 1100—1200 g) şi devine apt de a coordona mişcările, dar funcţia de inhibiţie este slab dezvoltată, ceea ce dă un aspect impulsiv conduitei copilului.

Activităţile predominante ale vîrstei sînt *acţiunea cu obiectele* şi *însuşirea limbajului.*

Acţiunea cu obiectele este o continuare şi o perfecţionare a manipulării obiectelor din perioada precedentă. Deoarece copilul şi-a însuşit bine mersul (ba chiar este capabil să fugă, să sară), poate intra în contact cu un grup mult mai mare de obiecte din cameră, din curte şi chiar de pe stradă, ceea ce solicită mai intens organele de simţ, coordonarea mişcărilor. Acum manipularea obiectelor vizează satisfacerea unor trebuinţe (foame, sete, apărare). Obiectele sînt acţionate în mod similar cu cel văzut de copil la adulţi : cana ca să bea, lingura ca să mănînce, cuţitul ca să taie etc. Este o mînuire a obiectelor făcută intenţionat, în care sînt incluse şi elemente de conduită socială. Ca să ducă, de exemplu, cana cu apă la gură, este necesară coordonarea multor mişcări care să asigure prinderea obiectului, menţinerea lui într-o poziţie cerută, direcţionarea mişcării, aplecarea adecvată a vasului spre a nu vărsa conţinutul etc. Perfecţionarea mişcărilor este ajutată de două condiţii noi : *jocul* şi *imitaţia.* Jocul are un rol însemnat în dezvoltarea organelor de simţ, în dobîndirea de cunoştinţe despre lumea înconjurătoare, în dezvoltarea vieţii afective şi a voinţei antepreşcolarului. În această etapă însă jocul nu are caracter colectiv, ci individual. Chiar dacă sînt mai mulţi copii la un loc, fiecare se joacă pentru sine, urmăreşte propriul său joc.

Unele din activităţile antepreşcolarului sînt imitative. În jocul de a hrăni sau spăla păpuşa, imită ceea ce a văzut că fac părinţii cu el ; în modul de a folosi obiectele (lingură, farfurie, pernă etc.) imită ceea ce a văzut în jur. Imitaţia devine o sursă de îmbogăţire a conduitei lui, de socializare.

Jocul şi imitaţia îl ajută pe antepreşcolar să-şi însuşească şi *limbajul.* Se realizează un adevărat salt în însuşirea acestui mijloc de comunicare umană. Dacă la vîrsta de un an copilul poate utiliza 8—10 cuvinte, în perioada antepreşcolară el îşi însuşeşte un număr mare de cuvinte, ajungînd pînă la 900—1000 de cuvinte la vîrsta de trei ani. Între limbajul antepreşcolarului şi al adultului sînt însă deosebiri mari atît cu privire la structura vocabularului, cît şi la semnificaţia cuvintelor. După categoria lor gramaticală cuvintele însuşite de antepreşcolar sînt mai mult substantive, apoi adjective şi verbe, mai puţine cuvinte de legătură, fapt explicabil prin predominarea activităţii sensoriale. Cuvintele folosite de copil la această vîrstă au semnificaţii multiple. Cuvîntul „mama“ poate însemna „mama vine“, „vreau ca mama să stea lîngă mine“, „vreau să merg la mama“ etc. De aceea, la început limbajul copilului nu poate fi înţeles decît raportat la situaţia concretă în care îl foloseşte el, are caracter *situa-*

tiv. S-a remarcat de asemenea că sfera de obiecte la care se referă un cuvînt, în această perioadă, este în creștere. La început cuvîntul se referă la un singur individ (noțiune individuală). Cînd copilul spune „cîine", el înțelege cîinele cunoscut de el, cîinele lui. Apoi cuvintele (noțiunile) denumesc mai multe obiecte de același fel cunoscute de copil (noțiuni particulare). Chiar la vîrsta de 3 ani, cuvintele folosite de copil nu au sens de generalitate, nu au devenit noțiuni abstracte.

De la vîrsta de 2 ani, copilul începe să lege cuvintele în propoziții. Mai întîi propoziții din două cuvinte, apoi din trei și mai multe. De o importanță deosebită în însușirea limbajului la această vîrstă este asimilarea structurii gramaticale a limbii materne.

În strînsă legătură cu limbajul se dezvoltă și *gîndirea*. Așa cum au dovedit studiile de psihologie, gîndirea antepreșcolarului este strîns legată de împrejurările concrete pe care le trăiește, este predominant intuitivă. Dacă dorește un obiect la care nu poate ajunge, apucă mîna adultului și o îndreaptă spre obiectul dorit. Dacă i se cere să rostogolească mingea, el știe că trebuie să o împingă (să o arunce) cu mîna. Dar dacă i se cere să împingă o minge pe care n-o ajunge cu mîna, reușita depinde de experiența lui sau de ceea ce-i arată adultul, iar mai tîrziu de ceea ce-i spune adultul (să se servească de un baston). Este greu să găsească singur noi mijloace, care depășesc experiența lui, spre a rezolva o asemenea problemă.

Însușirea corectă a limbajului depinde, în această perioadă, de grija adulților. Aceștia trebuie să corecteze vorbirea copilului, să-l ajute cu calm, răbdare și bunăvoință să pronunțe corect și să folosească adecvat cuvintele. Antrenarea în discuție, încurajarea reușitelor, povestirile scurte (ca model de exprimare) vin în sprijinul copilului.

Înclinarea de a imita îl ajută pe copil nu numai în însușirea limbajului, ci și în însușirea unor forme de comportare față de alți oameni. E de dorit ca mediul ambiant să ofere modele demne de imitat.

Capacitatea de a asimila un mare număr de acțiuni cu obiectele și imitația fac posibilă formarea unor deprinderi de autoservire la această vîrstă : să mănînce singur, să se spele, să-și țină în ordine hainele, jucăriile. Dacă se procedează cu tact, copiii pot fi deprinși să ajute pe părinți : să le aducă un obiect cerut, să pună un obiect la locul potrivit etc. În aceste cazuri, dacă activitatea cerută de adult nu este pregătită printr-o atmosferă favorabilă, prin încurajare și plăcere, copilul se poate împotrivi solicitărilor. Atitudinea aceasta poate fi ușor eliminată prin stabilirea unor relații afective pozitive între adulți (părinți) și copil.

c. — **Preșcolarul** (3—6 ani). După vîrsta de 3 ani, copilul devine obiectul unor influențe educative mult mai complexe. Cîmpul acestor influențe, mai ales pentru copiii care frecventează grădinița, depășește cu mult granițele familiei. Posibilitatea de deplasare în locuri mai îndepărtate de casă și cea de a se înțelege prin limbaj cu oamenii din jur îl pun în contact cu strada, cu magazine și instituții sociale (cinematograf, teatru), cu un mediu natural mai nuanțat (lac, șes, deal), cu munca oamenilor de pe șantiere și de pe ogoare. Copilul e capabil acum să facă unele ser-

Scanned with OKEN Scanner

vicii pentru familie : udă florile, cumpără ziarul sau pîinea, ajută la curăţenia în cameră etc. Toate aceste forme de activitate îl solicită mult mai divers decît fusese solicitat anterior. Ele sînt un efect al dezvoltării anterioare şi o cauză a dezvoltării din această etapă şi din cele următoare.

Dar activitatea dominantă a preşcolarului este *jocul*. Prin joc el reuşeşte să cunoască mai adînc lumea înconjurătoare şi să se integreze în societate. Jocul influenţează toate aspectele dezvoltării preşcolarului : percepţia, memoria, imaginaţia, gîndirea, sentimentele, interesele, voinţa. Adesea sub formă de joc se desfăşoară şi alte activităţi : desenul, modelajul, construcţiile cu diferite materiale. În locul jocului de manipulare, „jocul exerciţiu", individual, se practică acum jocuri colective, cu puternice implicaţii sociale, jocuri în care apar conducători şi conduşi, jocuri în care se imită roluri sociale, în care se respectă reguli fixe, norme de comportare.

Jocul simbolic este practicat intens. Pe baza reprezentărilor păstrate de la scene sau obiecte care l-au impresionat, preşcolarul construieşte acest mijloc de expresie proprie. Astfel, el se preface că doarme, schimbă rolurile din întîmplări care nu i-au convenit etc. Dacă pe stradă i-a fost frică de un cîine, acasă, în jocul simbolic va fi curajos. Dacă părinţii l-au certat fiindcă şi-a pătat rochiţa, în jocul simbolic el nu va certa păpuşa, care se presupune că şi-a pătat rochiţa, ci o va ajuta să o spele. J. Piaget arată că jocul simbolic poate servi la lichidarea conflictelor şi la compensarea trebuinţelor nesatisfăcute [30].

Jocului simbolic i se adaugă la această vîrstă *jocurile cu roluri* sau cu subiect (de-a şcoala, de-a călătoria cu trenul etc.), unde fiecare copil trebuie să-şi cunoască şi să-şi joace bine rolul ; apoi *jocurile de construcţie* (copiii creează din diferite materiale „case", „poduri", „maşini" etc.) şi *jocurile cu reguli* (jocul cu bile, şoarecele şi pisica, uliul şi porumbeii etc.), unde este necesară cunoaşterea şi respectarea regulilor fixate prin uz.

Caracterul colectiv al jocului la această vîrstă permite stabilirea de relaţii sociale între copii, schimburi de cunoştinţe, trăirea unei game bogate de stări afective, dezvoltarea stăpînirii de sine şi a curajului, a iniţiativei şi a supunerii.

Creşterea fizică este destul de intensă. La sfîrşitul acestei perioade înălţimea preşcolarului ajunge la 115—118 cm, iar greutatea lui la circa 20 kg. Activităţile de care am amintit şi mai ales jocul solicită intens muşchii şi sistemul osos. Se dezvoltă în special muşchii mari, mai puţin muşchii mici. Copilul poate alerga, sări, se caţără şi se tîrăşte, dar efectuează mai greu şi cu greşeli activităţi care cer precizie, minuţiozitate.

Şi în dezvoltarea creierului se fac progrese însemnate. Către vîrsta de 6 ani creierul ajunge la greutatea de 1 300 g ceea ce nu este prea mult faţă de cele 1 200 g de la vîrsta de 3 ani, dar structura lui, delimitarea strictă a materiei cenuşii de cea albă, precizarea circumvoluţiunilor scoarţei, înmulţirea neuronilor de asociaţie, creşterea rolului reglator al scoarţei faţă de centrii subcorticali fac posibilă o activitate nervoasă mult mai

[30] Jean Piaget şi Bäbel Inhelder, *Psihologia copilului*, p. 52.

Scanned with OKEN Scanner

nuanţată, coordonarea mişcărilor, asocierea ideilor, creşterea capacităţii de inhibiţie.

Dezvoltarea psihică a preşcolarului se realizează în strînsă legătură cu dezvoltarea lui fizică şi cu activitatea lui.

Dacă pînă la 3 ani *percepţia* era legată cu acţiunea de mînuire a obiectelor, acum ea se detaşează de acţiune, copilul devine capabil să observe un obiect un timp mai îndelungat, fără să-l mînuiască. La precizarea percepţiilor contribuie şi limbajul, însuşirea denumirii obiectelor, calităţilor, acţiunilor.

Reprezentările obiectelor şi fenomenelor percepute se pot păstra un timp mai îndelungat şi deţin un loc de seamă în formarea conştiinţei de sine şi în gîndirea preşcolarului. Capacitatea de *memorare* este bună. Copilul învaţă acum poezii, reţine poveşti, reguli de joc. Uneori memorează involuntar, alteori însă îşi propune să memoreze. În practica jocurilor, de exemplu, este obligat să reţină anumite cuvinte, reguli, roluri.

Un salt important se face în însuşirea *limbajului*. Contactul cu grupuri sociale mai largi, cu copii de diferite vîrste, îl ajută pe preşcolar să-şi însuşească un mare număr de cuvinte noi, ajungînd la împlinirea vîrstei de 6 ani la 3000—3500 cuvinte, adică la stăpînirea vocabularului de bază al limbii materne. Concomitent, îşi însuşeşte şi structura gramaticală a limbii, îşi formează simţul limbii materne. Aceasta îl ajută să relateze destul de închegat întîmplări şi impresii. Preşcolarul are o atitudine activă faţă de limbă : compară pronunţarea sa cu cea a altora, observă defectele şi se poate corecta, creează cuvinte noi. Vorbirea începe să aibă un rol tot mai mare în îndrumarea comportării copilului. El poate înţelege ce-i spun adulţii şi poate executa activităţi conform instrucţiunilor primite. Învăţarea poate deveni o ocupaţie specială, prin care îşi poate însuşi cunoştinţe şi îşi poate forma deprinderi.

Gîndirea preşcolarului se dezvoltă în strînsă legătură cu însuşirea limbajului şi cu activitatea pe care o desfăşoară. Formele de joc şi celelalte activităţi îl pun în situaţia de a stabili legături între fenomene concrete. El este capabil să explice cum merge bicicleta, dar avînd obiectul în faţă şi arătînd unde apasă biciclistul, ce se întîmplă cu pedala etc. Gîndirea sa este predominant intuitivă. Oferindu-i-se obiecte concrete le poate grupa după culoare, după formă, deci după criterii exterioare, ceea ce totuşi reprezintă un pas spre operaţii de generalizare [31].

Unii psihologi au denumit epoca de la 3 la 6 ani, epoca lui *„de ce"*, ţinînd seama de numărul impresionant de întrebări pe care copilul le adresează adulţilor, în special părinţilor. Într-adevăr există acum atît o curiozitate perceptuală, cît şi o curiozitate epistemică. Preşcolarul cercetează cu atenţie obiectele, le întoarce pe toate feţele, demontează jucăriile etc., dar totodată întreabă pe cei din jur. Unele întrebări sînt fără sens pentru adult, dar cele mai multe se referă la structura obiectelor şi mai ales la relaţiile dintre obiecte sau fenomene. E necesar ca părinţii să răs-

[31] P. Popescu-Neveanu, Fl. Andreescu, M. Bejat, *Studii psiho-pedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 şi 7 ani*, Bucureşti, E.D.P., 1970.

Scanned with OKEN Scanner

pundă diferenţiat la întrebările copiilor. La unele întrebări răspunsul corect nu poate fi înţeles de copilul de această vîrstă ; el va fi amînat. Răspunsurile care pot fi înţelese de copil îi vor fi date, fiindcă prin ele se pot transmite numeroase cunoştinţe despre natură şi societate, se poate îmbogăţi vocabularul lor.

Dezvoltarea *afectivă* a copilului se realizează concomitent cu cea cognitivă şi cu relaţiile sociale. Relaţiile cu un grup mai mare de copii potenţează unele trăiri afective şi exercită influenţe inhibitive asupra altora. Acestea se reflectă şi în *comportarea* preşcolarului. Comportarea lui este determinată din ce în ce mai mult nu de dorinţe imediate, trecătoare, ci de realizarea unor scopuri mai îndepărtate. Devine chiar capabil să îndeplinească o acţiune neplăcută şi nedorită acum, dar de care depinde atingerea unui scop în viitor. În cadrul unui joc stă ghemuit sau se tîrăşte, ştiind că de aceasta depinde cîştigarea jocului. Normele de comportare şi le însuşeşte mai ales de la părinţi, de la adulţi. El le acceptă pe baza respectului pe care-l are faţă de adult. J. Piaget a numit acest respect care leagă pe un inferior de un superior, respect „unilateral" şi pe el se construieşte o morală a ascultării, o morală eteronomă [32]. Tot de la adult acceptă preşcolarul şi criteriile de apreciere a faptelor sale şi a conduitei în general. El va aprecia că o faptă este bună, rea, dreaptă, nedreaptă, cinstită etc., după cum l-au învăţat s-o aprecieze părinţii săi sau educatoarea la grădiniţă.

Preşcolarul este solicitat în două direcţii opuse. Pe de o parte interesele lui ludice îl solicită spre activităţi libere. Lucrurile din jur au interes şi semnificaţie numai în măsura în care se raportează la el, la plăcerile şi durerile lui, la dorinţele lui. Jocul devine scufundare în vis, o proiecţie a lumii lui interioare. Graniţele între real şi imaginar nu sînt conturate. De aici gustul lui pentru poveşti şi legende.

Pe de altă parte însă, preşcolarul este presat de societate să asimileze valorile ei : explicaţii ştiinţifice asupra realităţii, norme de comportare, aprecieri estetice. Comportarea sa este îngrădită de un număr mare de reguli şi interdicţii date de adulţi, ceea ce duce la formarea celor mai de seamă deprinderi de comportare civilizată în societate. Se mişcă deci între libertate şi dresaj, fără a trăi conflictual această situaţie.

La 6 ani majoritatea copiilor sînt apţi să înceapă învăţămîntul şcolar obligatoriu.

d. — **Şcolarul mic** (6—10 ani). La vîrsta de 6 ani cei mai mulţi copii din patria noastră intră în şcoală, devin şcolari. Acest fapt schimbă atît *activitatea* de pînă atunci a copilului, cît şi *relaţiile lui* cu ceilalţi oameni.

Odată cu intrarea în şcoală, jocul îşi pierde rolul de activitate dominantă. Activitatea care va solicita în cea mai mare măsură pe copil devine *învăţătura*. Învăţătura nu e joc, ci muncă. Copilul va mai practica jocuri, dar îşi dă seama că ele îi sînt limitate de învăţătură, că societatea pune accent pe această ultimă formă de activitate. Trecerea de la joc (activitate cu scop în sine) la muncă (activitate cu scop în afară) provoacă adînci transformări intelectuale, afective şi voluntare.

[32] Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, F. Alcan, 1932, p. 117—223.

Cîmpul de activitate se mută din familie, în școală ; în locul părinților, persoana centrală devine învățătorul ; fiind o activitate serioasă, învățătura obligă pe copil la efort, la efectuarea chiar a unor activități neplăcute ; munca școlară se desfășoară după norme date de învățător, într-o durată de timp statornicită ; față de ea se impun anumite cerințe de calitate, exigențe din ce în ce mai mari ; ea este controlată și apreciată. Cîtă deosebire față de joc ! Spre a reuși în munca sa, elevul trebuie să asculte explicațiile, să urmărească demonstrarea învățătorului, să compare necontenit activitatea lui cu „modelul", să se controleze și corecteze pe parcurs, să dea socoteală de rezultatele obținute. Elevul își dă seama că are datorii, are obligații.

În afară de învățătură, copilul este antrenat acum și în alte forme de activitate ; jocul, munca în familie, munca extra-școlară.

Jocul se practică mai ales în timpul liber. Sînt preferate jocurile colective, jocurile de întrecere, în care copiii se împart în echipe. Acestea dezvoltă calități fizice (forța, rapiditatea, precizia mișcărilor), dar și calități de voință și caracter (curajul, stăpînirea de sine, inițiativa, hotărîrea). Încep să fie practicate acum și jocuri intelectuale (șahul, moara, lupii și oile), prin care se dezvoltă spiritul de observație, gîndirea.

La această vîrstă copiilor li se pot încredința în familie *munci cu caracter permanent* (să cumpere zilnic lapte și pîine, să aerisească și să țină curat în cameră). Sarcinile permanente îi obișnuiesc pe copii să-și planifice timpul și să-și organizeze munca, le cultivă sentimentul de responsabilitate, simțul datoriei. De o valoare deosebită sînt muncile permanente utile pentru întregul colectiv familial (nu numai pentru copil). Copilul observă că este de un folos real familiei, că are și el o contribuție la bunul mers al acesteia, că a devenit un membru cu îndatoriri sociale, de a servi și el pe alții, nu numai de a fi servit.

În școală se desfășoară și *munci social-utile*. Această formă de muncă, organizată pe echipe, cu responsabilități precise, efectuată pentru un colectiv mai larg (școala, patria) îl pregătește pe școlarul mic să se integreze în marele efort de dezvoltare multilaterală a patriei noastre.

Odată cu intrarea în școală se schimbă esențial și *relațiile* copilului cu ceilalți oameni. Spre a-și îndeplini îndatoririle școlare, el are și pretinde unele drepturi pe care nu le avea înainte : uniformă școlară, manuale, rechizite, timp de studiu, liniște în timpul pregătirii temelor, loc pentru munca independentă. Munca sa în școală se desfășoară în cadrul unui colectiv organizat, clasa de elevi, care îl influențează puternic. Familia, învățătorul, colegii îl laudă sau îl ceartă în funcție de modul cum își îndeplinește îndatoririle de elev. Ca membru al colectivului clasei, mai ales după intrarea în Organizația de pionieri, el este apreciat într-un cadru organizat și este solicitat să-și aprecieze colegii, este obligat ca în activitatea sa să țină seama și de interesele colectivului, nu numai de dorințele sale. Viața în colectiv potențează sentimentele sale și-i îmbogățește experiența socială într-o direcție bună, mai ales dacă este îndrumat cu tact de învățător.

Scanned with OKEN Scanner

Formele de activitate amintite şi noile relaţii sociale în care este antrenat şcolarul mic influenţează dezvoltarea lui fizică şi psihică.

Dezvoltarea fizică este mai puţin marcată decît în perioadele anterioare. Creşterea în înălţime este de circa 4—5 cm anual, astfel că de la 115—118 cm cît are la 6 ani, ajunge la circa 135 cm la 10—11 ani. În aceeaşi perioadă, greutatea creşte de la 20—22 kg la cca 30 kg.

Procesul de osificare nu este terminat. Se cere o deosebită atenţie de a obişnui pe copii cu o poziţie corectă în bancă — mai ales la desen şi scris — spre a nu se produce deformări ale coloanei vertebrale (scolioze, cifoze, lordoze). Sistemul muscular este de asemenea în plină dezvoltare. Jocul, munca solicită dezvoltarea în continuare a muşchilor mari, creşterea forţei fizice, ceea ce explică marea mobilitate a copiilor. Fuga, săriturile, jocurile de mişcare constituie o necesitate pentru ei. Învăţătorul trebuie să folosească această tendinţă spre mişcare, organizînd jocuri în aer liber, excursii, activităţi extraşcolare, potrivite cu posibilităţile lor de efort. Muşchii mici de la degete nu sînt însă suficient dezvoltaţi, obosesc repede şi de aceea elevii din clasa I-a întîmpină greutăţi la desen, la scris. Activităţile care cer fineţea şi precizia mişcărilor (desenul, scrisul, lucru manual) ajută la dezvoltarea muşchilor scurţi. E necesar însă ca învăţătorul să dozeze eforturile acestor muşchi, să nu-i solicite prea mult, să organizeze exerciţii pentru dezvoltarea lor.

Capacitatea pulmonară a copiilor la această vîrstă şcolară este redusă. Pentru a se asigura oxigenarea sîngelui, respiraţia lor este mai deasă decît a adultului. (Şcolarul mic respiră de circa 22 ori pe minut, pe cînd adultul de circa 17 ori). Pulsaţiile inimii sînt de asemenea mai dese decît la adult. Aceste împrejurări explică de ce şcolarul mic oboseşte repede, dar se şi reface repede. Cadrele didactice vor ţine seama de aceste particularităţi la organizarea activităţilor fizice.

Creierul copilului de vîrstă şcolară mică se dezvoltă mult, nu atît în ceea ce priveşte greutatea (de la 1300 g ajunge la 1400 g), cît în ceea ce priveşte structura (sînt bine marcate circumvoluţiunile, lobii frontali s-au mărit ca volum, celulele corticale sînt capabile de funcţionare fină şi complexă). Solicitările la care este supus copilul în procesul de învăţămînt şi în relaţiile lui cu mediul social contribuie la dezvoltarea structurii creierului şi a proceselor cortexului.

Sub influenţa muncii, a jocului şi mai ales a procesului de învăţămînt are loc în acastă perioadă o intensă *dezvoltare psihică*.

La intrarea în şcoală *percepţia* copilului păstrează unele trăsături ale vîrstei preşcolare : este globală şi superficială. El confundă adesea literele şi cuvintele asemănătoare ca formă exterioară, iar cînd observă un obiect se opreşte mai mult asupra aspectelor care îl interesează, dar care nu sînt totdeauna şi cele esenţiale. În cadrul procesului de învăţămînt aceste trăsături ale percepţiei sînt depăşite. Perceperea materialului intuitiv se desfăşoară acum sub îndrumarea învăţătorului. Acesta orientează percepţia elevilor indicîndu-le un plan după care să-şi desfăşoare observaţia, cerîndu-le să precizeze forme, dimensiuni, culori, intervenind cu întrebări ajutătoare cînd elevii întîmpină dificultăţi, solicitîndu-i să exprime prin

desen și prin cuvinte ceea ce au observat. Învățătorul îi învață pe școlari să analizeze, să desfacă obiectele în părțile componente și pe acestea să le observe rînd pe rînd. Percepția devine analitică. La început analiza este sprijinită intens pe materialul intuitiv, apoi treptat ea se realizează și pe plan mintal.

Procesul de învățămînt contribuie și la dezvoltarea *atenției* copilului. Dintr-o atenție spontană, instabilă, atrasă mai mult de forma, culorile și mișcarea obiectelor se ajunge ca sub îndrumarea cadrelor didactice el să-și formeze o atenție voluntară, capabilă să urmărească o explicație un timp mai îndelungat, chiar și cînd aceasta nu are un suport concret.

Transformări importante se produc și în dezvoltarea *memoriei*. Memoria deține un loc de frunte între procesele intelectuale ale școlarului mic. Acesta memorează cu ușurință, dar destul de defectuos, dacă nu este îndrumat. Memorează adesea cuvinte, nu idei, pune pe același plan ideile principale cu cele secundare. Școlarul mic reține mai ușor ceea ce este concret decît ceea ce este abstract, reține mai ușor forme, culori, întîmplări, decît definiții, explicații. Munca școlară îl obligă însă să rețină și să reproducă un material verbal destul de complex și de bogat (definiții, reguli, poezii, povestiri). Elevul n-ar putea face față cerințelor școlare dacă ar memora mecanic. Se poate învăța mecanic o poezioară de cîteva versuri, dar pentru a reține mecanic o lecție de istorie, ar fi nevoie de un mare număr de repetiții. Necesitatea de a-și însuși un număr bogat de cunoștințe impune schimbarea metodei de memorare. Învățătorul îl îndrumează cum să învețe logic din manual : lectură de orientare, împărțirea bucății pe fragmente după înțeles și studierea fiecărui fragment, găsirea unei idei principale sau a unui titlu pentru fiecare fragment (eventual un desen simbolic), stabilirea legăturii între fragmente, reproducerea materialului cu sprijin (planul ideilor, cartea — dacă este necesar), reproducerea fără sprijin. Treptat unele din aceste etape se contopesc. Tot în această perioadă învățătorul îi obișnuiește pe elevi cum să se controleze dacă au memorat corect sau nu. Printr-o îndrumare necontenită, diferențiată de la clasă la clasă, învățătorul îi obișnuiește cu o metodă rațională de memorare, de care se vor servi și în etapele următoare.

Un salt impresionant se realizează în dezvoltarea *limbajului și gîndirii*. Pînă la întrarea în școală limba este asimilată de copil în practica nemijlocită a vorbirii. În școală însă limba devine un obiect de studiu organizat, sistematic. Cadrele didactice cer elevilor să utilizeze corect cuvintele, să-și formuleze precis ideile, ceea ce duce la dezvoltarea limbajului. Lectura, analiza bucăților, explicarea cuvintelor pe care nu le cunosc, însușirea unor expresii noi, povestirea celor citite, rezumatele, compunerile sînt mijloace de îmbogățire a vocabularului elevilor și de perfecționare a exprimării lor. Lecțiile de gramatică, ortografie și compunere îi ajută pe elevi la stăpînirea structurii limbii materne. În mod treptat limbajul scris dobîndește o pondere mai mare față de cel oral și îl influențează. Copiii încep să vorbească așa cum e scris în cărți și cum ei înșiși încep să se exprime în scris.

Scanned with OKEN Scanner

Gîndirea copilului de vîrstă mică are încă un caracter concret-intuitiv. Îi vine greu copilului să explice ceva dacă nu are la îndemînă material, dacă nu arată ; socoteşte mai uşor pe materialul concret şi mai greu „în gînd".

La vîrsta şcolară mică persistă de asemenea unele defecte ale gîndirii. Ea este rigidă, îi lipseşte supleţea, mobilitatea. Se observă că adesea elevii transferă un procedeu de rezolvare a unei probleme şi la rezolvarea alteia la care nu e adecvat. Le este mai uşor să lucreze sub îndrumarea învăţătorului ori să aplice un şablon însuşit, decît să efectueze independent o temă. Inerţia gîndirii se remarcă la lecţiile de aritmetică şi gramatică. După ce învăţătorul a formulat unele probleme la aritmetică sau a dat unele exemple la gramatică şi cere apoi elevilor să formuleze şi ei altele, aceştia folosesc adesea aceleaşi scheme sau chiar acelaşi material.

Sub influenţa procesului de învăţămînt se fac paşi însemnaţi în dezvoltarea gîndirii şcolarului mic. Învăţătorul transmite elevilor cunoştinţe atît pe baza unui material intuitiv, cît şi pe baza cunoştinţelor însuşite anterior, servindu-se de cuvinte, de noţiuni, ceea ce solicită gîndirea lor abstractă. La toate obiectele de învăţămînt, în vederea formării unor noţiuni noi, elevii sînt antrenaţi să facă analize şi sinteze, comparaţii, abstractizări, generalizări şi concretizări. Toată această activitate se desfăşoară sub îndrumarea cadrelor didactice, ceea ce îi ajută pe elevi să-şi însuşească şi procedee de a gîndi corect [33].

Lecţiile de biologie, istorie şi geografie obişnuiesc pe elevi să caute şi să afle cauzele fenomenelor, să stabilească legături între acestea, să reţină ceea ce este esenţial, să clasifice, să facă inducţii şi deducţii, contribuind la dezvoltarea gîndirii lor logice. Activitatea şcolară îl ajută pe elev să-şi corecteze noţiunile empirice greşite, să-şi formeze sisteme de noţiuni, să utilizeze procesele gîndirii în mod diferenţiat (într-un fel se face analiza la ştiinţele biologice şi în altfel la gramatică).

Procesele emotive ale copilului de vîrstă şcolară mică se dezvoltă de asemenea în cadrul activităţilor pe care le desfăşoară şi prin relaţiile pe care le stabileşte cu oamenii. La intrarea în şcoală trăsăturile lui afective sînt de scurtă durată, nu au suficientă adîncime. El trece uşor de la o stare afectivă la alta, trăind-o pe fiecare la fel de intens. Nu-şi poate stăpîni expresiile emoţionale.

[33] Psihologii contemporani acordă o mare importanţă formării *operaţiilor mintale*. Operaţiile mintale sînt acţiuni interiorizate, reversibile, capabile de integrări în ansambluri mai largi, comune tuturor indivizilor de acelaşi nivel mintal.
Psihologul sovietic Galperin a dovedit că operaţiile (acţiunile) mintale se formează în procesul învăţării, prin îndrumarea cadrelor didactice şi că procesul formării lor trece printr-un şir de etape. După Galperin, însuşirea unei acţiuni mintale (de exemplu, numeraţia, socotitul) trece prin trei stadii : 1) îndeplinirea practică a acţiunilor prin folosirea obiectelor reale sau a materialului intuitiv ; 2) realizarea acţiunii fără mînuirea obiectelor, ci pe bază de reprezentări, însoţită de cuvinte rostite cu voce tare ; 3) acţiunea este înfăptuită mintal (cu ajutorul limbajului interior). Cu timpul, pe baza experienţei dobîndite, etapa a doua dispare.

Scanned with OKEN Scanner

Învățătura, jocul, munca, relațiile cu adulții și cu colegii îmbogățesc, diversifică și adîncesc viața lui afectivă. Reușita sau nereușita în activitatea sa școlară constituie un izvor de stări emotive foarte variate. Aprecierile pe care le fac învățătorul, părinții, colegii asupra muncii lui îi provoacă emoții puternice de bucurie și satisfacție sau de tristețe și dezgust. Cerințele școlii și viața în colectiv îi educă puterea de stăpînire a unor emoții. Elevul își stăpînește rîsul, teama, mînia atunci cînd viața colectivului impune aceasta. Prin contactul cu natura, cu munca oamenilor, cu operele de artă, încep să se formeze sentimente social-morale, intelectuale, estetice.

Învățătura, alături de joc și unele munci efectuate în familie contribuie și la dezvoltarea *voinței* copilului. Procesul de învățămînt îi cere să-și încordeze forțele în vederea realizării unui scop precis : să efectueze o lucrare conform unui model, să găsească un răspuns corect la întrebarea pusă de învățător. Sarcinile care i se pun în față sînt din ce în ce mai dificile. Tocmai în această luptă pentru a învinge greutățile se formează voința lui.

Formarea *personalității* copilului de vîrstă școlară mică are loc în activitatea lui de a-și îndeplini obligațiile față de muncă și față de colectiv. Comportarea lui morală, trăsăturile de caracter sînt supuse unor permanente îndrumări și interdicții din partea adulților, unor stimulente exterioare. În primele clase ale școlii elementare elevul nu înțelege semnificația socială a modului său de comportare, nu vede nici o legătură între rezultatele muncii lui și interesele grupului, onoarea clasei ; nu se interesează de rezultatele muncii colegilor. Sub îndrumarea învățătorului el începe să se simtă treptat membru al colectivului clasei, să se intereseze de comportarea colegilor, de semnificația acesteia pentru clasa lor. Intrarea în Organizația de pionieri contribuie mai adînc la integrarea elevului în colectiv. Comportarea lui, trăsăturile lui de voință și caracter (conștiinciozitatea în muncă, stăpînirea de sine, cinstea, punctualitatea etc.) se formează ca răspuns la sarcinile trasate de colectiv, influențate de supravegherea și aprecierea acestuia.

Școlarul mic acordă încă totală încredere normelor morale stabilite de părinți și de școală. Nu se gîndește că acestea ar putea fi schimbate. Se supune deci unei morale eteronome. În același timp însă ca membru al colectivului de elevi, el își dă seama că unele norme de comportare sînt stabilite de elevi prin consens, că ele se pot schimba cînd elevii cad de acord asupra acestui fapt. Cooperarea — așa cum a arătat Jean Piaget — duce la o morală autonomă. Perioada de la 6—10 ani face o tranziție între aceste două forme de morală. Jocul cooperativ, jocul constructiv face ca părerile individuale să se ciocnească de cele ale partenerilor de joc și toate acestea să fie puternic influențate de sistemul de concepte propagate de familie și de școală. Și învățătura și jocul sînt forme de socializare a școlarului, a gîndirii lui, a emoțiilor și comportării lui.

e. — **Școlarul de vîrstă mijlocie** (11—15 ani). Vîrsta școlară mijlocie, denumită și *preadolescența* sau pubertatea, este o vîrstă de tranziție între copilărie și adolescență.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea dominantă rămîne *învățătura*, dar ea dobîndește acum unele caractere noi. Începînd din clasa a V-a elevii își însușesc bazele științelor particulare, adică un sistem de noțiuni referitoare la unele aspecte ale realității, ceea ce solicită procesul de trecere de la noțiuni concrete la *noțiuni abstracte*. La istorie se familiarizează cu noțiuni ca orînduire socială, luptă de clasă, epocă istorică ; la geografie cu climă, relief, longitudine, pol, ecuator ; la fizică cu forță, gravitație, masă etc. Unele obiecte de învățămînt (gramatica, algebra) îl obligă pe preadolescent să exprime într-o formă generalizată și abstractă relațiile dintre cuvinte, dintre mărimi, să opereze cu notări convenționale.

Conținutul mai abstract al învățămîntului îl determină pe preadolescent să facă apel la alte *metode și procedee de învățare*. E obligat să rețină idei, nu cuvinte ; să surprindă legăturile dintre ele, nu memorarea lor. O asemenea activitate se desfășoară în mod obișnuit în mod *independent*, elevul însuși trebuind să descopere legăturile dintre idei. Faptul că părinții, în cele mai multe cazuri, nu-l mai pot ajuta la învățătură, la pregătirea temelor, accentuează caracterul independent al muncii preadolescentului.

În această perioadă *jocul* este încă practicat în timpul liber. Sînt preferate jocurile de echipă, jocurile de întrecere, care cer inventivitate, dîrzenie, dăruire pentru reușita echipei. La alegerea conducătorilor de echipe („liderilor") se ține seama de calități care slujesc cu adevărat reușita : bun organizator, drept, corect, curajos.

În afară de învățătură și joc, preadolescentul începe să participe la *munca de producție* și la *munca în cercuri*. Îi place să participe activ, alături de adulți, la activități de masă : împăduriri, strîngerea recoltei, îngrijirea culturilor. Dacă munca este bine organizată, școlarul de vîrstă mijlocie este capabil de rezultate deosebit de bune, prin care vrea să-și afirme personalitatea, să demonstreze că poate lucra la fel ca adulții.

Tot în această perioadă de vîrstă, mulți școlari devin membri activi ai cercurilor pionierești sau depun o susținută activitate extrașcolară individuală. Îi atrag mai ales cercurile în care activitatea se îmbină cu inventivitatea : cercurile tehnice, turistice, artistice.

Vîrsta preadolescenței marchează un pas însemnat și în *relațiile lui cu societatea*.

Începînd din clasa a V-a elevul învață cu *mai mulți profesori*. Asupra lui se exercită influențe mai variate, exigențe diferite, ceea ce îl solicită la evaluări și opțiuni. Fiecare profesor prezintă nu numai cunoștințe noi, dar și moduri diferite de predare, atitudini diferite față de elevi, exigențe și îndrumări deosebite.

În *familie* — dacă părinții procedează corect — copilul de vîrstă școlară mijlocie începe să fie tratat aproape ca un egal. El dobîndește o independență mai mare nu numai în munca școlară, dar și în muncile destinate nevoilor familiei. Aici îndeplinește unele îndatoriri permanente, fără nici o îndrumare din partea părinților, dar care implică responsabilitate sporită (să supravegheze pe un frate mai mic, să facă piața etc.). El își dă seama că munca depusă este importantă, că prin ea aduce un serviciu

Scanned with OKEN Scanner

real familiei, că dacă n-ar îndeplini-o el, un membru adult ar fi sustras de la o altă muncă.

Cele mai adînci prefaceri în personalitatea preadolescentului se datoresc însă noilor tipuri de relaţii care se stabilesc între el şi *colectivul clasei* de elevi, al *detaşamentului de pionieri* din care face parte. În locul normelor de comportare gata formulate de cei vîrstnici şi impuse lui spre înfăptuire, acum se creează norme de către colectiv, la care participă şi el. Înainte de a trece la o acţiune, colectivul dezbate utilitatea ei, posibilităţile de înfăptuire, metodele de muncă. E o discuţie între egali. Se vor impune şi vor fi acceptate părerile susţinute de majoritate, cele care subordonează interesele individuale celor colective. În cadrul colectivului, preadolescentul poate primi rol de conducător, dar şi de condus, este supus permanent opiniei colectivului. Aici devin posibile cooperarea, reciprocitatea, respectul mutual, un început de morală autonomă. În colectiv se dobîndeşte o bogată experienţă socială şi se formează calităţi de mare valoare ale personalităţii socialiste.

Dezvoltarea personalităţii preadolescentului este influenţată în primul rînd de formele de activitate pe care le-am prezentat şi de noile relaţii sociale în care este inclus. Totuşi la această vîrstă, mai mult decît în celelalte, profundele transformări fizice care au loc în organismul său exercită o influenţă notabilă asupra dezvoltării lui psihice, mai ales asupra vieţii lui afective şi morale.

Dezvoltarea fizică este intensă. Creşterea în talie ajunge uneori la 8—10 cm anual. Cresc mai ales picioarele şi mîinile, mai puţin cutia toracică. Aceasta dă preadolescentului o înfăţişare disproporţionată.

Are loc şi o creştere a greutăţii corpului, mai ales a masei musculare.

Transformări importante se produc şi în sistemul cardiovascular. Inima creşte mult, dar vasele sanguine nu se dezvoltă în acelaşi ritm în ceea ce priveşte diametrul lor. Inima trebuie să pulseze puternic spre a asigura circulaţia sanguină, fără a reuşi însă perfect. De aceea se produc unele dereglări în activitatea inimii : aritmii, palpitaţii. Creierul nefiind suficient irigat cu sînge prezintă fenomene de oboseală, somnolenţă. Preadolescentul are uneori ameţeli, oboseşte repede după un efort mai mare.

Masa creierului nu creşte prea mult, dar se perfecţionează structura lui internă şi activitatea lui funcţională. Se înmulţeşte numărul fibrelor care leagă diferiţi centri din creier, se definitivează circumvoluţiunile. Scoarţa cerebrală devine capabilă de procese fine de analiză şi sinteză, ceea ce va veni în sprijinul activităţii intelectuale. Dar totodată şi activitatea intelectuală efectuată de preadolescent favorizează intensificarea funcţiilor de analiză şi sinteză corticală.

Cele mai adînci transformări fizice se datoresc însă începutului maturizării sexuale. Intrarea în funcţie a glandelor sexuale determină şi apariţia caracterelor sexuale secundare : schimbarea vocii, dezvoltarea glandelor mamare la fete, creşterea părului axial şi pubian. La fete, aceste transformări apar cu 1—2 ani mai devreme decît la băieţii de aceeaşi vîrstă. E necesar ca părinţii, cadrele didactice, medicii şcolari să lămurească pe elevi asupra prefacerilor organice prin care trec şi să le dea sfaturi privind igiena corporală, comportarea morală.

Scanned with OKEN Scanner

Desigur, aceste transformări influenţează întreaga dezvoltare a preadolescentului. Este constatat că începutul maturizării sexuale influenţează excitabilitatea scoarţei cerebrale, ceea ce face ca preadolescentul să fie impulsiv, nestăpînit; ea determină apariţia atracţiei către sexul opus şi prin aceasta provoacă o serie de trăiri afective neîncercate pînă acum, preocupări noi în ţinuta vestimentară, în limbaj, în comportare. Noul aspect al preadolescentului îi dovedeşte lui, dar dovedeşte şi adulţilor că el nu mai e copil. Deci aceste schimbări biologice au o influenţă asupra dezvoltării preadolescentului. Dar ar fi exagerat să se considere că dezvoltarea personalităţii acestuia ar fi determinată direct şi exclusiv de procesul de maturizare sexuală. Aşa-numita „criză pubertară" nu este un efect numai al prefacerilor biologice caracteristice acestei perioade, ci şi al unei activităţi şcolare mai complexe şi al unor relaţii mai largi cu mediul social.

Acestea influenţează în cea mai mare măsură transformările adînci din personalitatea preadolescentului.

Dezvoltarea psihică marchează acum mutaţii importante, care, sub toate aspectele, îl apropie pe preadolescent de omul matur.

Ca un rezultat al activităţii şcolare, *percepţia* devine un proces condus de preadolescent, apropiindu-se de observaţie, este predominant analitică. Chiar fără a fi îndrumat de cineva, preadolescentul percepe sistematic, urmăreşte un scop, distanţîndu-se astfel de modul de percepere al şcolarului mic. De asemenea ca rezultat al îndrumărilor primite în procesul de învăţămînt, *memorarea logică* dobîndeşte întîietate. Ba mai mult chiar, preadolescentul începe să dispreţuiască memorarea mecanică, astfel că memorarea unor date de istorie, geografie, ştiinţe biologice o face în silă. El a învăţat să împartă textul în fragmente logice, să analizeze atent conţinutul fragmentului, să găsească ideea principală, să stabilească legături între fragmente, să redea conţinutul prin cuvinte proprii. Şi-a însuşit deci procedee raţionale de memorare, care îl ajută să facă faţă specificului materiei de învăţămînt din acest ciclu şcolar, unde se cere înţelegerea unor legături cauzale mai adînci, mai îndepărtate.

Preadolescentul dispune de un fond de reprezentări şi noţiuni care-i permit să-şi imagineze viu şi clar povestirile, descrierile pe care le ascultă sau le citeşte. Aceasta îl ajută să „vadă" cum s-au petrecut evenimentele din trecut, cum arată un ţinut îndepărtat. Preferinţa preadolescentului pentru lecturi ştiinţifico-fantastice, pentru cărţi de călătorii şi aventuri, pentru romane poliţiste, se sprijină şi pe acest caracter al memoriei şi imaginaţiei. Dar specifică acestei vîrste nu este imaginaţia reproductivă, ci *imaginaţia creatoare*, ca formă de afirmare a personalităţii proprii. E adevărat că nu se realizează decît cu totul excepţional creaţii de valoare la această vîrstă, preadolescentul neputînd sparge formele comune de exprimare, dar există o certă *nevoie de creaţie originală*. Lumea sa interioară — în realitate, destul de săracă şi comună, adesea vagă, dar în mod evident *a sa* — o toarnă sau o îmbracă în tipare vechi artistice, ceea ce îl ajută şi să se definească.

Scanned with OKEN Scanner

Schimbări de seamă se produc și în *gîndirea* preadolescentului. Ea nu-și pierde total caracterul concret-intuitiv, deci nu devine gîndire abstractă. Dar procesele care se produc acum merg în această direcție, a predominării gîndirii abstracte, logice. Ca urmare a procesului de învățămînt și a îndrumărilor primite spre elaborarea noțiunilor, preadolescentul devine capabil să efectueze singur analize și sinteze, abstractizări și generalizări.

Pe parcursul acestui proces el face unele greșeli : confundă uneori esențialul cu secundarul, generalizează pripit. Gîndirea lui nu este suficient de suplă, suferă încă de oarecare rigiditate, ca și gîndirea școlarului mic. Reușește destul de bine să elaboreze inducții și deducții, utilizînd judecăți categorice. Îi vine mai greu, cel puțin pînă la vîrsta de 12—13 ani, să lucreze cu raționamente ipotetico-deductive. Dar acesta este marele salt pe care-l face gîndirea în această perioadă : capacitatea de a opera cu probabilități, de a trage concluzii din adevăruri care nu sînt decît posibile. Jean Piaget arată că gîndirea preadolescentului depășește stadiul operațiilor concrete, specifice vîrstei școlare mici, și intră în *stadiul operațiilor abstracte* sau al operațiilor propoziționale. Gîndirea copilului de vîrstă școlară mică operează corect cînd se aplică direct la obiecte sau la relațiile acestora ; gîndirea preadolescentului poate opera corect și în lipsa obiectelor concrete, aplicîndu-se la propoziții, la ipoteze, poate deduce adevărul prin calcul logic, formal.

Aceste caractere ale gîndirii preadolescentului dovedesc că este posibil ca la această vîrstă să se facă un învățămînt mai problematizat, să se lase mai mult loc gîndirii independente, învățămîntul să se desfășoare într-un „spirit experimental“ (Piaget).

Concomitent cu dezvoltarea gîndirii se produc schimbări și în dezvoltarea *limbajului*. Vocabularul crește cantitativ, incluzînd termeni specifici (tehnici) din obiectele de studiu și din lectura particulară. Este mai bine stăpînită structura gramaticală a limbii materne, atît prin studiul gramaticii, cît și prin descoperirea unor relații complexe între obiecte și fenomene (cauze, condiții, consecințe) pe care trebuie să le exprime cît mai precis și nuanțat. Tot mai mult limbajul vorbit este influențat de cel scris.

Noile relații cu societatea, activitatea educativă și prefacerile biologice despre care am amintit determină schimbări adînci și în *viața afectivă* a preadolescentului. De la această vîrstă este posibil să se formeze sentimente moral-politice (sentimentul datoriei, colectivismul, patriotismul etc.), sentimente intelectuale și estetice. O formă nouă ia acum prietenia. Preadolescentul își caută un prieten adevărat, sincer, unic, căruia să-i poată destăinui simțirile lui cele mai intime, cu care să se înțeleagă bine și să se ajute. Părinții și educatorii trebuie să vegheze cu cine se împrietenește preadolescentul, pentru că alegerile lui nu sînt totdeauna bune. O prietenie rea îl poate duce pe căi greșite.

Schimbările care pun probleme educative mai acute sînt cele din *personalitatea* preadolescentului. Au loc mutații de seamă în atitudinea sa față de muncă, față de oameni și față de sine.

Scanned with OKEN Scanner

Diferenţierea activităţii şcolare (mai multe obiecte de învăţămînt, mai mulţi profesori) duce şi la o diferenţiere a intereselor de cunoaştere. Preadolescentul se ocupă nu numai de activitatea şcolară, ci şi de activităţi în cercuri şi activităţi extraşcolare, care îi solicită mult timp. De aceea este necesar ca părinţii şi profesorii să-l îndrume spre activităţi care corespund aptitudinilor lui (preadolescentul nu se cunoaşte prea bine pe sine) şi să limiteze durata acestora spre a nu stînjeni învăţătura. Interesele lui sînt mai constante, dovedesc o oarecare înclinare spre un domeniu sau altul, spre un obiect de învăţămînt sau altul. Totuşi este prea devreme pentru a se trece la orientarea profesională a preadolescentului. Aptitudinile lui nu sînt definitiv conturate. Din dorinţa de a se afirma, preadolescentul acordă atenţie mai mare activităţilor practice, prin care vrea să-şi dovedească forţa, dexteritatea. E necesar ca profesorii să menţină interesul elevilor şi pentru activitatea teoretică, pornind tocmai de la cerinţele practicii preferate.

Viaţa în colectiv, participarea activă la viaţa colectivului îl obligă pe preadolescent să observe calităţile persoanelor din jur, să cunoască mai bine oamenii şi să-i aprecieze. Autoritatea adultului nu se mai menţine pe baza poziţiei sociale pe care o are, ci pe baza calităţilor intelectuale şi morale pe care le posedă. Gîndirea critică a preadolescentului îl ajută să supună unui examen sever comportarea adulţilor, să le observe calităţile, dar mai ales defectele. Observă lipsurile şi slăbiciunile din conduita părinţilor şi profesorilor, iar stima lui faţă de aceştia scade. La vîrsta şcolară mică, elevii doreau să se asemene cu părinţii sau cu învăţătorul lor, acum modelul de om cu care doresc să se asemene preadolescenţii sînt personalităţi mult mai complexe, înzestrate cu calităţi deosebite. Idealul lor este un erou, un luptător, un om care posedă calităţi deosebite. Literatura, istoria, viaţa din jur le oferă asemenea modele.

Cele mai adînci prefaceri privesc „lumea interioară" a preadolescentului. Conştiinţa de sine se afirmă puternic. Uneori într-un moment de strălucire, alteori pe îndelete, el îşi dă seama de unicitatea existenţei sale, se descoperă pe sine ca o fiinţă aparte de toate celelalte. Şi începe să se cunoască, observînd pe alţii şi comparîndu-se cu ei. Începe să-l intereseze viaţa psihică, propriile procese sufleteşti. De aici, uneori, tendinţa de a se izola, de a sta de vorbă cu sine însuşi, de a se analiza. Unii îşi notează aceste reflecţii în jurnale personale. Cei mai mulţi preadolescenţi însă devin fini observatori ai psihologiei celor din jur. Ei ajung să se cunoască mai bine pe ei înşişi, numai după ce au reuşit să cunoască şi să aprecieze bine pe alţii. Cunoaşterea altuia devine o cale pentru propria sa cunoaştere. Iar cunoaşterea altuia este impulsionată de viaţa în colectiv. Discuţiile, confruntările de opinii, punctele noi de vedere pe care le oferă participanţii, sesizarea unor nuanţe aduse de propunerile noi, aprecierea comportării semenilor, luarea în considerare nu numai a rezultatelor acţiunii (cum proceda şcolarul mic), ci şi a intenţiilor, a motivelor care au determinat activitatea persoanelor, oferă un cîmp larg de a cunoaşte destul de bine pe alţii Oricum, preadolescentul cunoaşte mai bine pe alţii, decît pe sine ; e mai critic faţă de alţii, decît faţă de sine

Scanned with OKEN Scanner

Tendința de emancipare, de afirmare a propriei persoane este deosebit de puternică la preadolescent. Nu dorește să mai fie considerat copil, ci să fie tratat asemenea cu adulții, să i se respecte demnitatea personală. Caută diferite forme de afirmare prin care să-și dovedească maturitatea. Nu lipsește din acestea imitarea unor aspecte exterioare, care sînt mai ușor de însușit, considerate de el ca însemne caracteristice maturității ; fumatul, frecventarea birturilor, întîrzierea noaptea pe străzi etc. Sesizarea la timp a acestor comportări poate ajuta pe părinți și educatori să orienteze activitatea de afirmare a preadolescentului în alte direcții : artă, sport, lectură, tehnică.

Tot din dorința de afirmare, preadolescentul își caută un stil original de comportare, devine încăpățînat și rezistent la îndrumări, consideră pe părinți și pe profesori ca „depășiți", neînțelegători, se supraapreciază, vrea să se conducă „după capul lui", independent. Descoperă că părinții și profesorii îl tratează ca pe un copil, ceea ce nu-i convine. Aceste tendințe de comportare pot fi însă ușor corectate prin încadrarea lui într-un colectiv bine organizat. Preadolescentul nu cunoaște încă trăsăturile caracteristice ale maturității, către care aspiră, de aceea imită aspectele ei exterioare. Nu este încă format, ci oscilează, pendulează între manifestări contradictorii : uneori este delicat, alteori este grosolan ; uneori este plin de sine, închipuit, arogant, alteori este sfios, modest, neîncrezător în sine.

Prefacerile profunde din comportarea preadolescenților pun, în mod evident, *probleme noi educative*. Sub acest aspect, preadolescența este o perioadă „critică", o perioadă care ridică probleme educative mai dificile decît celelalte perioade. Aceste dificultăți educative există, dar ele nu sînt nerezolvabile. Am văzut — într-o prezentare destul de succintă — cît de adînci sînt prefacerile fizice și psihice din această perioadă. Dificultățile educative își au izvorul tocmai în necunoașterea și neluarea în considerare a acestor prefaceri de către părinți și educatori. Cei mai mulți părinți și educatori tratează pe preadolescent ca pe școlarul de vîrstă mică, mențin un șablon educativ care îl incomodează, îl împiedică să se dezvolte, îi sufocă personalitatea. De aici conflictul dintre preadolescent și educatori, abaterile disciplinare, uimirea educatorilor de a nu-și recunoaște elevii docili de ieri. Încăpățînarea părinților și a educatorilor de a rezolva noile situații critice prin metode vechi sau prin „metode autoritare" (interdicții nejustificate, amenințări, pedepse) nu fac decît să agraveze situația. E necesar deci ca *părinții și educatorii să cunoască particularitățile acestei perioade, să observe la timpul potrivit schimbările care se produc în fiecare preadolescent în parte și să-și schimbe atitudinea și metodele de educație, încît să permită dezvoltarea fiecărui preadolescent pe un drum bun, pe drumul său propriu.*

S-a subliniat adesea rolul de seamă pe care-l are mediul ambiant asupra dezvoltării bune sau rele a preadolescentului. Tovărășii rele, familie descompusă, orînduire socială nedreaptă — nu pot influența decît rău pe preadolescent. În societatea noastră socialistă există, în general, un mediu ambiant propice. Supravegherea prieteniilor și mai ales încadrarea preadolescentului într-un *colectiv sănătos* oferă posibilități de dez-

voltare a lui pe un drum corect. El e deosebit de sensibil la aprecierile colectivului de elevi. În contact cu egalii săi, în activităţi comune cu aceştia se formează treptat trăsăturile personalităţii sale, se stabilizează conduita sa, se conturează profilul său moral.

f. **Şcolarul de vîrstă mare** (15—19 ani). Vîrsta şcolară mare, denumită şi adolescentă, prezintă o stabilitate fizică şi psihică mult mai mare decît preadolescenţa. Trăsăturile fizice şi psihice ale adolescentului îl apropie mai mult de adult decît de copil, pentru că şi formele de activitate pe care le prestează şi relaţiile sale sociale sînt mai apropiate de cel adulte.

Activitatea dominantă rămîne şi acum *învăţătura,* dar creşte caracterul abstract al materialului de însuşit, temele sînt mai complexe. Efectuarea temelor pentru acasă solicită un grad mai mare de independenţă, elevul trebuind să caute şi să consulte materiale noi, în afara informaţiilor primite în şcoală.

Faptul că elevii de vîrstă şcolară mare se apropie de terminarea şcolii şi că trebuie să se decidă asupra profesiei pe care o vor alege, asupra drumului pe care vor merge în viaţă, influenţează sensul pregătirii lor şcolare. Încep să se preocupe mai intens, atît în şcoală cît şi în activităţile extraşcolare, de unele obiecte de învăţămînt sau de unele activităţi care au o legătură directă cu profesia pe care doresc s-o exercite după absolvirea şcolii. Interesele lor pentru unele discipline şcolare şi pentru activităţi extraşcolare legate de opţiunea lor profesională sînt mult mai stabile acum, decît în preadolescenţă. Ei îşi intensifică activitatea în domeniul vizat, neglijînd chiar obiecte de învăţămînt pe care le consideră fără legătură cu profesia dorită. Există o strînsă legătură între interesele elevilor adolescenţi şi alegerea profesiei. Interesele lor pentru o disciplină de învăţămînt influenţează asupra alegerii profesiei şi alegerea unei profesii potenţează interesul lor pentru disciplinele corespunzătoare profesiei alese. Spre a asigura adolescenţilor o cultură generală cît mai completă, e necesar să li se explice utilitatea şi să fie antrenaţi să asimileze cunoştinţe din toate domeniile.

În afară de învăţătură, *munca productivă* dobîndeşte o pondere mult mai mare în viaţa adolescentului, decît la preadolescent. Atît în cadrul atelierelor şcolare, cît şi în întreprinderi industriale, agricole, comerciale adolescenţii din şcolile de cultură generală prestează o muncă productivă bine diferenţiată. Ei produc bunuri utile societăţii. Respectarea unui plan de producţie, a unor angajamente asumate, responsabilitatea pentru calitatea produselor şi pentru organizarea raţională a muncii, influenţează asupra dezvoltării lor multilaterale.

În această perioadă se schimbă mult *relaţiile adolescentului cu societatea.* Experienţa socială pe care a acumulat-o pînă acum îi permite să participe alături de adulţi nu numai la munci de execuţie, ci şi de organizare şi conducere. În familie, părinţii se consultă cu el în probleme importante ; bugetul familiei, nevoile ei materiale, organizarea muncii, a odihnei, a timpului liber. Intrarea în Uniunea Tineretului Comunist influenţează adînc comportarea lui în viitor. Creşte responsabilitatea lui nu

Scanned with OKEN Scanner

numai pentru activitatea proprie, ci și pentru a organizației din care face parte, știind că este chemat să slujească interese mult superioare celor individuale, interesele patriei, ale partidului, ale poporului. Cînd se discută modalitățile de a servi cît mai bine patria, comportarea lui se ghidează după norme etice cu o înaltă semnificație socială și politică.

Experiența socială și nivelul intelectual al adolescenților permit o mai mare independență în organizarea și conducerea unor activități complexe (brigăzi de muncă pe șantier, organizarea de întreceri patriotice, de manifestări cultural-artistice), dar și de responsabilitate pentru calitatea și succesul acestor activități. El devine acum complet răspunzător de faptele sale, i se dă buletin de identitate, deci i se cere să acționeze și să se comporte asemenea adulților.

Adolescența este perioada în care copilul se apropie de adult și sub aspectul *dezvoltării fizice*. Creșterea în talie și în greutate este mai lentă, iar la sfîrșitul perioadei ea este apropiată de cea a omului matur. Se dezvoltă trunchiul, cutia toracică, mușchii, încît disproporția dintre membre și trunchi, caracteristică preadolescentului, este înlocuită treptat printr-o înfățișare plăcută, proporționată, frumoasă a corpului. Circulația sîngelui se normalizează, diametrul arterelor mărindu-se și servind buna funcționare a inimii. Se dezvoltă capacitatea pulmonară, ceea ce asigură oxigenarea convenabilă a sîngelui și prin aceasta rezistența la eforturi. Sistemul nervos ajunge la maturizare, atît morfologic cît și funcțional, permițînd o dezvoltare psihică nuanțată. Procesele nervoase fundamentale, excitația și inhibiția, se echilibrează, făcînd posibilă dezvoltarea „frînelor", slăbirea impulsivității.

Un rol însemnat în dezvoltarea fizică și psihică a adolescentului îl are funcționarea mai intensă a glandelor cu secreție internă, în special a glandelor sexuale, a tiroidei și hipofizei. Caracterele secundare ale sexului sînt bine reliefate acum. Se definitivează trăsăturile caracteristice ale feței, se definitivează timbrul vocal și culoarea ochilor, se încheie procesul de osificare.

Procesul de maturizare fizică nu este încheiat. El va continua lent și în anii următori, pînă către vîrsta de 24—25 de ani.

O apropiere de vîrsta adultă, de maturizare, se realizează și în privința *dezvoltării psihice*. Ajung la maturitate percepția, spiritul de observație, atenția, memoria verbal-logică.

Imaginația ocupă un loc important în viața psihică a adolescentului. Sînt posibile creații în artă, în literatură și chiar în știință și tehnică. Dar cel mai adesea adolescentul își solicită imaginația spre a-și crea propriul său viitor. Este perioada viselor îndrăznețe, care, dacă țin contact cu realitatea, au o mare forță mobilizatoare pentru activitatea lui ulterioară.

Progrese notabile se realizează și în gîndirea adolescentului. Gîndirea lui este predominant abstract-logică. Procesul de învățămînt dirijează această gîndire spre cunoașterea legilor și esențelor din lucruri și fenomene, a principiilor științifice. Adolescentul simte nevoia de a-și argumenta ideile, de a nu accepta decît ceea ce este bine întemeiat logic. Discuțiile, controversele dintre adolescenți au un pronunțat caracter teoretic,

Scanned with OKEN Scanner

formal. Sub influenţa procesului de învăţămînt — în special a învăţămîntului matematic — ei pot opera cu raţionamente ipotetico-deductive, cu probabilităţi. J. Piaget numeşte adolescenţa „vîrsta teoriilor", adică vîrsta în care devine posibilă nu numai înţelegerea unor teorii, dar şi crearea unor teorii. Gîndirea adolescenţilor este şi mai critică, dar şi mai flexibilă decît a preadolescenţilor. Aflîndu-se în „vîrsta teoriilor", adolescenţii dovedesc totodată interes pentru problemele filozofice, etice, social-politice, spre descoperirea semnificaţiilor sociale ale comportării. Posedînd o cantitate însemnată de cunoştinţe din toate domeniile, acumulate în procesul de învăţămînt şi în activitatea extradidactică, dispunînd de un instrument fin de sistematizare şi generalizare a acestor cunoştinţe — gîndirea critică — este posibil ca adolescentul să-şi însuşească filozofia materialist-dialectică, pe baza căreia va reuşi să înţeleagă mai adînc şi în mod ştiinţific realitatea. Sînt necesare însă în acest scop îndrumarea, preocuparea permanentă a cadrelor didactice, care să-l ajute în însuşirea corectă a acestui sistem.

Relaţiile multiple şi variate dintre adolescent şi societate duc la o îmbogăţire şi diferenţiere a *proceselor afective*. Dezvoltarea intelectuală şi în special dezvoltarea gîndirii abstracte precum şi formarea concepţiei de viaţă fac posibilă o atitudine conştientă a adolescentului faţă de sentimentele sale şi prin aceasta formarea sentimentelor superioare : sentimente intelectuale, estetice, morale. Prieteniile care se leagă acum sînt bazate pe afinităţi de idealuri de viaţă, de concepţii morale şi au o durată mare. Trăiri afective puternice, răscolitoare sînt legate de prima iubire. Conţinutul şi evoluţia acestor sentimente sînt influenţate de concepţia de viaţă la care a aderat adolescentul.

În ceea ce priveşte *trăsăturile de personalitate,* aceasta este vîrsta cînd se formează caracterul omului, convingerile lui morale, stilul lui de viaţă. Creşte spiritul de răspundere pentru comportarea proprie şi pentru sarcinile încredinţate lui, dovedeşte mai multă independenţă şi iniţiativă, mai multă stăpînire de sine, este mai exigent cu sine şi cu cei din jur. Adolescenţa este vîrsta alegerii drumului în viaţă, vîrsta formării unui ideal de viaţă, a proiectării personalităţii lui în viitor, vîrsta visurilor îndrăzneţe. Adolescentul este atras de scopuri măreţe, de idealuri sociale nobile şi este capabil să lupte pentru realizarea acestora. Uneori însă el nu vede eroismul decît în fapte ieşite din comun, nu şi în îndeplinirea conştiincioasă a obligaţiilor mărunte, zilnice.

Aptitudinile adolescenţilor sînt destul de bine conturate, ceea ce face posibilă o îndrumare adecvată spre şcoala sau profesia pe care o doresc. Încă de la 15—16 ani se cunosc care sînt matematicienii clasei, care chimiştii, care muzicienii etc. În patria noastră, crearea mai multor tipuri de licee corespunde cu diferenţierea aptitudinilor la această vîrstă, iar activităţile tehnico-productive vin în sprijinul elevilor şi al cadrelor didactice pentru o orientare profesională judicioasă.

Creşterea conştiinţei de sine, spiritul critic şi autocritic, relaţiile variate cu mediul social fac posibil procesul de *autoeducaţie* în vîrsta adolescenţei. Adolescenţii îşi cunosc mai bine posibilităţile, pot lua atitudine

Scanned with OKEN Scanner

față de sentimentele și comportarea lor, se autoapreciază mai corect, raportîndu-se fie la normele morale, fie la modelul (idealul) de viață la care au aderat. Încep să suporte criticile, să țină seama și de punctul de vedere al altuia, își pierd din încăpățînare, acordă importanță acțiunii. Voința lor este destul de puternică spre a lua hotărîri și a persevera în urmărirea lor, spre a-și forma calitățile dorite, a-și îmbunătăți comportarea, a-și perfecționa prestațiile. Dar capacitatea de autoeducație nu scutește pe părinți și pe profesori de grija de a urmări și ajuta la educația adolescentului. Adolescenții trăiesc dese conflicte interioare provocate de reușitele sau nereușitele lor, de relațiile cu semenii, de realizarea sau nerealizarea dorințelor și visurilor lor. Este util un ajutor din partea adultului, pentru depășirea acestor conflicte. Educația sportivă și igienică, educația sexuală, orientarea școlară și profesională, educația morală (în special formarea caracterului) pun probleme specifice acestei perioade de vîrstă, în care îndrumarea adultului este necesară [34].

La această vîrstă îndrumările vor avea un caracter individualizat, concret, atît pentru băieți cît și pentru fete.

În patria noastră, în sprijinul îndrumărilor date de părinți și profesori, vin influențele pozitive pe care le exercită asupra adolescenților Uniunea Tineretului Comunist, important factor de stimulare a personalității acestora, prin antrenarea lor în acțiuni practice, puse în slujba celor mai nobile idealuri. De asemenea, li se oferă adolescenților largi posibilități de a-și realiza cele mai îndrăznețe visuri, de a se cultiva și de a crea, de a deveni utili și de a servi poporul din care fac parte. Structura social-politică a patriei noastre explică de ce majoritatea adolescenților noștri au o comportare corectă, este preocupată de studiu și muncă. Rarele cazuri de adolescenți cu o comportare greșită (dispreț față de muncă, individualism, delincvență) sînt un rezultat al unei greșite educații (mai ales al educației în familie).

II. PARTICULARITĂȚILE INDIVIDUALE ȘI IMPORTANȚA CUNOAȘTERII LOR PENTRU MUNCA EDUCATIVĂ

Fiecare copil se deosebește prin unele trăsături particulare de copiii din aceeași perioadă de vîrstă. Particularitățile de vîrstă nu se prezintă uniform și identic la toți copiii de aceeași vîrstă, ci se manifestă în mod diferențiat de la un copil la altul. Uneori aceste particularități individuale sînt destul de pronunțate, ceea ce impune adoptarea unor măsuri educative diferențiate pentru fiecare elev. Copiii de aceeași vîrstă se deosebesc unul de altul prin temperamentul și prin caracterul lor, prin aptitudinile și prin interesele lor, prin capacitatea lor de asimilare și prin reacțiile lor

[34] Maurice Debesse (sub redacția), *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, București, E.D.P., 1970, p. 96.

Scanned with OKEN Scanner

emotive etc. Nu există doi copii identici. Cunoașterea particularităţilor individuale îl ajută pe profesor să aplice metode și procedee potrivite, care să stimuleze și să ajute dezvoltarea fiecărui elev. Într-un fel se va proceda, de exemplu, cu un elev timid și în altul cu un elev îndrăzneț, într-un fel cu cel care gîndește repede dar superficial și altfel cu cel care gîndește mai încet dar adînc.

Pentru educator, cunoașterea particularităţilor de vîrstă și a celor individuale ale elevilor nu este un scop în sine, ci o condiţie spre a ști cum să ajute mai eficient pe fiecare copil în dezvoltarea lui. Educatorul ţine seama de particularităţile de vîrstă spre a stabili volumul și dificultatea cunoștinţelor pe care le au de asimilat elevii, spre a alege metode adecvate la caracterele psihice ale vîrstei respective. Educatorul trebuie să ţină seama și de particularităţile individuale, spre a găsi măsurile instructiv-educative prin care să se realizeze tratarea individuală a fiecărui elev, fie adaptînd aceste măsuri la particularităţile elevului, fie descoperind noi aspecte pozitive din personalitatea copilului a căror dezvoltare va duce la eliminarea unor trăsături negative.

Manualele de psihologie prezintă pe larg metodele de studiere a elevilor (observaţia, experimentul, analiza produselor activităţii elevului, convorbirea) și dau îndrumări pentru caracterizarea lor. În vederea cunoașterii multilaterale a elevului, profesorul se poate servi de o *Fișă psihopedagogică* în care sînt cuprinse principalele aspecte ce trebuie cunoscute. O fișă este ca un plan general de studiere a elevului și cuprinde rubrici care trebuie completate cu privire la mediul familial, starea sănătăţii și dezvoltarea fizică a elevului, la frecventarea școlii și la rezultatele la învăţătură obţinute în anii anteriori, la dezvoltarea proceselor psihice (în special la aptitudini, temperament, interese, caracter), la integrarea socială etc. Fișele se completează numai după ce profesorul a adunat suficiente date despre elev și după ce le-a prelucrat și interpretat. Ca o sinteză a datelor cuprinse în fișă se alcătuiește caracterizarea psihopedagogică a elevului. Caracterizarea se referă la trăsăturile esenţiale, relativ stabile ale personalităţii elevului și la perspectivele de dezvoltare ale acestuia. Ceea ce-l preocupă pe profesor în procesul de cunoaștere a elevului nu este de a face un inventar al însușirilor lui fizice și psihice, ci de a găsi mijloacele cele mai potrivite spre a le dezvolta și transforma, în vederea idealului educativ. Numai o bună cunoaștere a particularităţilor individuale ale elevilor asigură rolul conducător al educaţiei în procesul de formare a personalităţii lor.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCATORUL

Educatorul este persoana sau grupul social care conduce procesul educativ. El organizează acest proces, îl dirijează în mod conștient, ajutînd astfel pe elev să se dezvolte neîncetat, să se apropie de idealul educativ. *Familia, școala și organizațiile de tineret* sînt principalii factori care se preocupă de educația omului, iar dintre aceștia școala deține rolul conducător. De educația oamenilor se ocupă și alte persoane, instituții și organizații sociale, în afară de familie, școală și organizațiile de tineret. Intreprinderile de tot felul, instituțiile juridice și administrative, organizațiile sindicale, asociațiile sportive, instituțiile culturale (cămine culturale, teatre, cinematografe, muzee) etc. se preocupă și de educarea personalului care activează în cadrul lor, cît și de a altor persoane.

Influențele educative exercitate de acești ultimi factori sînt însă mai puțin organizate decît cele ale familiei, organizațiilor de tineret și școlii. Apoi, pe cînd influențele școlii, familiei și organizațiilor de tineret vizează formarea multilaterală a omului, influențele celorlalți factori realizează obișnuit numai sarcini educative parțiale, funcția lor socială dominantă fiind de altă natură. Din aceste motive vom prezenta în paginile următoare numai contribuția familiei, a școlii și a organizațiilor de tineret la educarea copiilor și tineretului.

A. FAMILIA CA FACTOR EDUCATIV

I. LOCUL FAMILIEI ÎN SISTEMUL EDUCAȚIEI COMUNISTE

Influența pe care o exercită familia asupra copiilor este multilaterală și deosebit de adîncă. O mare parte dintre cunoștințele despre natură și societate, deprinderile igienice și obișnuințele de comportare morală,

Scanned with OKEN Scanner

elevul le datorează educației primite în familie. Adesea urmele acestei educații rămîn pentru întreaga viață. Intensitatea influențelor educației din familie se explică prin *plasticitatea* deosebită a scoarței cerebrale la copiii mici, care permite imprimarea adîncă și păstrarea îndelungată a acestor influențe, prin *durata* experienței din familie, copilul găsindu-se în cea mai mare parte din timp sub înrîurirea familiei, cel puțin pînă la terminarea gimnaziului, și prin *atmosfera familială* de dragoste, încredere și încurajare, pe care copilul o găsește aici, care formează un climat de liniște și certitudine pentru viața lui, pe care n-o poate înlocui sau crea o altă instituție socială.

Observînd importanța educației în familie, mulți pedagogi au scris lucrări adresate părinților, spre a-i ajuta și îndruma. I. A. Comenius, I. H. Pestalozzi, A. S. Makarenko au dat îndrumări valoroase părinților din epoca respectivă.

Educația din familie, ca și educația din școală, își schimbă conținutul, metodele, scopul, de la o orînduire socială la alta.

Familia este o celulă a vieții sociale. Ea a apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării sociale și a evoluat odată cu dezvoltarea socială. Constituirea unei familii este determinată și de necesități biologice (atracție către sexul opus, instinctul de perpetuare a speciei), dar și de factori sociali (sentimente de dragoste, stimă, respect reciproc, stare socială, interese economice etc.). Familia este și natură și societate. Ca fenomen social evoluția ei a fost determinată de schimbările petrecute în baza economică a societății. De la familia înrudită prin sînge pînă la familia monogamă modernă s-a înregistrat o continuă evoluție privind structura, dimensiunile, formele și funcțiile familiei. Fr. Engels în lucrarea sa *Originea familiei, a proprietății private și a statului* a arătat amănunțit din ce cauze și cum s-au produs aceste schimbări [35].

Progresul științific și tehnic, diviziunea socială a muncii fac ca în familia modernă să se producă unele **mutații,** care au o strînsă legătură cu posibilitățile ei educative.

Familia cu trei generații este înlocuită treptat de familia cu două generații. În locul familiilor care cuprindeau pe bunici, părinți și copii, astăzi tot mai multe familii sînt alcătuite numai din părinți și copii. Bunicii participă mai puțin la procesul educativ.

Locul de muncă al părinților este în afara familiei. Părinții sînt plecați de la domiciliul lor o mare parte din zi. Adesea soțul și soția nu au același loc de muncă, nu au aceleași ore de muncă, nu au aceleași preocupări. Unii din ei au locul de muncă în altă localitate și trebuie să naveteze. Fiecare este antrenat în problemele întreprinderii sau instituției unde lucrează, bunul mers al acestora preocupîndu-i și în timpul liber. Bufetele, cantinele, restaurantele rezolvă problema mesei. Căminul devine astfel numai un loc de odihnă pentru fiecare.

Alte mutații sociale din vremea noastră sînt *migrația de la sat la oraș* și *urbanizarea satelor.* Și unul și altul din aceste fenomene influențează structura și funcțiile familiei și creează un nou context pentru

[35] K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 21, București, Editura politică, 1965, p. 35—84.

educația copiilor. Cresc posibilitățile de folosire a mijloacelor audio-vizuale, contactul cu tehnica, preocupările culturale și sportive, se schimbă mentalitatea familiei, dispar vechile obișnuințe și se creează sau se adoptă obișnuințe noi, se formează un nou mod de viață.

„Consecințe importante social-educative are și *creșterea numărului de femei ocupate în producție* sau angajate în cîmpul muncii.

În țara noastră, la 31 decembrie 1973, femeile reprezentau peste 33% din numărul total al lucrătorilor. În unele sectoare de activitate, numărul lor este mai mare decît al bărbaților. Astfel, sectoarele ocrotirea sănătății, asistența socială și cultura fizică sînt deservite de 71,7% femei și numai 28,3% bărbați, sectorul învățămînt, cultură și artă are 61,8% femei și numai 38,2% bărbați. De asemenea în circulația mărfurilor numărul femeilor angajate este ceva mai mare decît al bărbaților [36].

În asemenea condiții supravegherea copiilor este limitată sau este încredințată altor instituții sociale.

În sfîrșit, viața socială modernă creează condiții pentru copii de *a ieși din sînul familiei mai de timpuriu*. De la 16 ani copiii pot intra în producție, pot avea un buget propriu, pot duce o viață independentă față de părinți. Faptul acesta duce uneori la crearea unor raporturi de prietenie reală între părinți și copii, la colaborare sinceră și stimă reciprocă, în locul tutelei pe care o exercită de obicei părinții asupra copiilor care depind economic de ei. Alteori însă această emancipare timpurie a copiilor duce la conflicte între ei și părinți, la desprinderea lor totală de familie.

Toate aceste mutații fac să scadă în bună măsură posibilitățile educative ale familiei. Societatea capitalistă și societatea socialistă rezolvă în mod diferit această situație, iau măsuri diferite spre a compensa reducerea funcției educative a familiei.

Pentru unele familii societatea capitalistă n-a creat condiții materiale care să permită părinților să contribuie la buna educație a copiilor. Un număr de familii locuiesc în condiții neigienice. În unele state n-au fost create instituții unde copiii să găsească îngrijire și îndrumare în timpul cît părinții sînt prinși în muncă.

Statul socialist creează posibilități ca familia să-și îndeplinească mai bine sarcinile ei educative. În patria noastră, ajutoarele pentru familiile cu mulți copii, concediile de maternitate, asistența medicală gratuită, gratuitatea manualelor școlare, creșterile succesive ale salariului real, reducerea prețurilor la bunurile de larg consum, îmbunătățirea continuă a condițiilor de locuit, constituie tot atîtea posibilități ca familia să se îngrijească mai bine de creșterea și educarea copiilor. Întreprinderile și instituțiile socialiste întreține creșe și cămine, statul întreține grădinițe, care preiau îngrijirea și educația copiilor cînd părinții sînt în producție. Creșterea nivelului de trai al maselor face ca în tot mai multe familii să se găsească mijloace variate de informare culturală pentru copii (radio, televizor, bibliotecă, albume, reviste etc.).

[36] *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1974, p. 70.

Scanned with OKEN Scanner

O influență pozitivă o exercită și faptul că nivelul intelectual al familiilor de astăzi este mai ridicat decît al celor din trecut și că acest nivel se va ridica necontenit, odată cu generalizarea învățămîntului de 10 ani și mai tîrziu a liceului. Părinții copiilor de astăzi au mai mari posibilități intelectuale de a-și îndruma copiii și aceste posibilități vor crește în viitor. Viitorii părinți, avînd o școlarizare de cultură generală de 10 sau 12 ani, vor putea sprijini mai avizat și la un nivel calitativ superior dezvoltarea copiilor lor, nu numai pe latura morală — ceea ce constituie astăzi principalul lor aport — ci și pe latura intelectuală.

1. SARCINILE FAMILIEI ÎN EDUCAȚIA COPIILOR

În socialism, familia fiind deschisă la cerințele societății nu poate urmări alt scop educativ decît cel pe care-l reclamă societatea : formarea unor constructori pricepuți și devotați ai orînduirii comuniste, oameni multilateral dezvoltați. Același scop îl urmărește și școala. De aceea și familia, ca și școala, își propune să dezvolte pe copil sub aspect **intelectual, moral, fizic, politehnic și profesional, estetic.**

a. Familia se preocupă de **dezvoltarea fizică** a copiilor. Ea asigură hrana și îmbrăcămintea copilului, îl ferește de intemperii, îl antrenează în muncă după puterile lui, îi lasă timp de joacă și limitează acest timp spre a nu-l suprasolicita, îi creează condiții cît mai bune de odihnă, de somn, se îngrijește de sănătatea lui. Fixarea unui regim rațional de viață și respectarea lui de către copil au urmări pozitive asupra dezvoltării fizice a acestuia. Într-un asemenea regim își găsesc locul cuvenit și jocul și ocupațiile libere ale copilului, creîndu-se astfel posibilități ca el să-și trăiască intens și fericit copilăria.

Familia îi formează copilului primele deprinderi de igienă personală și socială și îl obișnuiește să utilizeze factorii naturali (apa, aerul, soarele) pentru călirea organismului. Mai mult decît școala, familia veghează la dezvoltarea armonioasă a organismului și cere ajutorul medicilor specialiști în caz de nevoie.

În perioada pubertății, adîncile schimbări fiziologice produse în organism pun probleme noi pentru dezvoltarea fizică a copilului, pe care familia le poate rezolva la timpul potrivit, prin îndrumări perseverente și afectuoase, prin modificarea regimului de muncă și odihnă, prin crearea unor noi deprinderi igienice.

b. Importantă este contribuția familiei și la **dezvoltarea intelectuală** a copiilor. În familie ei își însușesc limbajul, instrument indispensabil pentru dobîndirea de cunoștințe, pentru dezvoltarea gîndirii. Volumul și precizia vocabularului, corectitudinea exprimării copilului depind de munca depusă de părinți în această direcție.

Un număr enorm de percepții și reprezentări, de cunoștințe uzuale despre natură și societate se dobîndesc în familie. Se consideră că aproape 90% din cunoștințele uzuale le datorăm familiei. Asemenea cunoștințe

Scanned with OKEN Scanner

despre plante și animale, despre obiectele casnice, despre ocupațiile oamenilor, despre viața orașului (satului) formează baza pe care se sprijină instrucția din școală.

Familia se preocupă și de dezvoltarea proceselor intelectuale ale copiilor. Ea le dezvoltă spiritul de observație, le atrage atenția asupra observațiilor inexacte, le dezvoltă memoria și gîndirea, exercitînd aceste procese psihice și îndrumînd desfășurarea lor.

Multe familii din patria noastră se preocupă să dea copiilor explicații științifice asupra obiectelor și fenomenelor, la nivelul lor de înțelegere.

Contribuția familiei la dezvoltarea intelectuală a copiilor este deosebită de la o vîrstă la alta. Astfel, pentru perioada de la 3 la 6 ani, perioada lui „de ce ?", părinții îi ajută pe copii să-și însușească un număr mare de cunoștințe, răspunzînd cît mai corect, exact și accesibil la numeroasele întrebări puse de ei.

În perioada școlară mică și mijlocie, preocupările familiei pentru dezvoltarea intelectuală a copiilor merg în altă direcție. Ea acum sprijină școala spre a forma *gustul de citit* al elevilor. Alegerea unor cărți corespunzătoare pentru copii, sub îndrumarea cadrelor didactice și în conformitate cu prevederile programei școlare, stimularea pentru citirea și păstrarea lor pentru a pune bazele unei biblioteci personale a copilului, sînt măsuri prin care familia vine în sprijinul recomandărilor făcute de către școală.

Se poate ca în preadolescență setea de lectură să devină excesivă și să pună în pericol sănătatea copilului, acesta sacrificînd o parte din orele de somn pentru lectură. E necesară intervenția familiei. Tot în această perioadă este necesar ca familia să îndrumeze și să supravegheze lectura particulară a copilului, spre a-l feri de cărți care ar putea să influențeze în rău comportarea lui, orientarea lui în viață. Intervenția familiei va fi discretă, făcută cu tact, pe cît se poate prin formarea gustului pentru o literatură bună și prin discutarea și condamnarea deschisă și sinceră a cărților cu conținut antiuman, imoral. Dată fiind redusa experiență de viață a preadolescentului intervenția este necesară, dar dată fiind tendința lui spre independență, mijloacele coercitive și metodele autoritare nu vor duce la rezultate bune, nu trebuie folosite.

Obținerea unor rezultate bune în dezvoltarea intelectuală a copiilor este condiționată și de modul cum familia *pregătește pe copil pentru școală*. Această pregătire începe înainte de frecventarea școlii și constă din insuflarea dragostei de a deveni școlar, de a învăța să scrie și să citească, de a afla lucruri noi și interesante.

Asigurarea condițiilor necesare studiului constituie, de asemenea, o sarcină a familiei. Statul nostru a venit în sprijinul familiei acordînd în mod gratuit manuale școlare pentru toți elevii, dar părinții trebuie să le procure celelalte obiecte de care au nevoie în munca lor la clasă și acasă : rechizite școlare, cărți de lectură particulară etc. Pentru progresul la învățătură al elevilor, tot atît de necesară este și asigurarea unor condiții bune de muncă acasă. În multe familii se fixează un loc unde elevul să-și pregătească temele, să-și păstreze cărțile pe care nu le duce la

Scanned with OKEN Scanner

școală („colțul copilului"). Copilul este îndrumat și supravegheat să păstreze acest loc de muncă în ordine și curățenie. Părinții veghează ca în timpul cînd copilul își pregătește temele pentru a doua zi să fie liniște pentru a se putea concentra, să nu fie deranjat de alte persoane, în jurul lui să nu se desfășoare activități care l-ar sustrage de la studiu.

Obținerea unor succese școlare este condiționată și de *modul cum părinții își ajută copiii la învățătură*. Copiii care vin pentru prima dată la școală au nevoie de ajutorul părinților, pînă se obișnuiesc cu noua activitate și capătă încredere în puterile lor. Părinții îi vor sprijini să învingă primele dificultăți, îi vor încuraja la primele succese. Ajutorul va fi însă limitat. Părinții nu trebuie să efectueze temele copiilor, ci doar să-i îndrumeze, să le dea indicații. Aceste indicații vor fi mai amănunțite pentru elevul din clasa I-a în primele lui zile de școală, dar odată cu creșterea experienței școlare vor deveni tot mai rare. Părinții nu vor înceta să controleze munca elevului decît după ce acesta dovedește că și-a format obișnuința de a efectua temele la timp și conștiincios.

Desigur în privința aceasta trebuie evitate atitudinile extreme. Nu este bine ca părinții să ajute prea mult pe copil, dar nu este bine ca ei să se dezintereseze de modul cum muncește copilul. Nu este indicat ca pretențiile părinților față de rezultatele muncii copiilor să fie exagerate și să ducă la prelungirea excesivă a activităților școlare, lipsindu-l pe copil de joc și de alte activități libere.

c. Familia a avut și are încă un rol imens în **educația morală** a copiilor. În familie se formează, încă înainte de intrarea copilului în școală, cele mai de seamă deprinderi de comportare morală : respectul față de părinți și de alți oameni, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și în atitudini, ordinea în păstrarea lucrurilor, cumpătarea, grija față de lucrurile încredințate etc. Exemplul personal al părinților și îndrumarea permanentă a comportării copilului sînt principalele mijloace care ajută la realizarea acestor sarcini.

În familie copiii își formează și noțiuni morale și sentimente morale. Părinții îi învață pe copii să aprecieze comportarea semenilor și pe a lor proprie, le spun ce e bine și ce e rău, ce e drept și ce e nedrept, ce e frumos și ce e urît în comportare. Noțiunile acestea deși au o bază intuitivă îngustă totuși îl ajută pe copil să se orienteze în evaluarea comportării celor din jur și a sa proprie.

Toate aspectele de seamă ale moralei comuniste sînt cultivate în familie.

Cultivînd dragostea copilului față de familie, față de satul (orașul) în care trăiește și față de împrejurimile acestuia, organizînd plimbări în mediul apropiat spre a-i cunoaște frumusețile, participînd la manifestări cultural-artistice și la demonstrații ale oamenilor muncii, se pun temeliile educației patriotice a copiilor, a dragostei lor față de patrie, față de popor și partid.

În familie copilul se obișnuiește cu viața de colectiv. Învață să-și subordoneze interesele personale intereselor grupului familial, să muncească alături de părinți și frați pentru realizarea unui scop comun, să-i

Scanned with OKEN Scanner

ajute pe aceștia în muncă și să le ceară sprijinul. Familia îl îndrumează spre a se integra și în alte colective : să fie bun tovarăș de joc, sociabil și solidar cu prietenii. Ea cultivă în copil dorința de a deveni pionier și-l îndeamnă apoi să-și îndeplinească punctual și conștiincios sarcinile încredințate de organizație.

Bazele unei comportări disciplinate se formează — așa cum am arătat — în familie, încă înainte de intrarea copilului în școală. După ce copilul a devenit școlar, familia are sarcina de a veghea ca regulile de purtare date de școală să fie respectate cu strictețe și în timpul cînd copilul se găsește acasă.

d. Familia socialistă îl obișnuiește pe copil cu **munca** și îi formează primele deprinderi de muncă. Mai întîi îi formează deprinderi de autoservire (să se îmbarce singur, să-și îngrijească hainele și încălțămintea etc.), apoi îl antrenează treptat la executarea unor munci pentru colectivul familial (să facă unele cumpărături, să ude florile, să aducă apă). Treptat, odată cu dezvoltarea fizică și intelectuală a copilului, părinții îl antrenează în muncă, îl învață să mînuiască unelte simple (foarfece, ac, cuțit, ciocan, clește etc.) și să participe alături de ei la unele munci productive (cultivarea legumelor, îngrijirea pomilor, mici reparații în locuință), dîndu-i și explicații în legătură cu tehnica de muncă. Părinții vor urmări calitatea muncii prestate de copil, spre a-l obișnui cu îndeplinirea conștiincioasă a muncii, spre a-l îndruma și ajuta acolo unde se observă greșeli în mînuirea uneltelor.

Aceste elemente de *formare politehnică* pregătesc pe copil pentru lucrul manual din școală, pentru lucrările practice din atelierul școlar și de pe lotul agricol.

Cînd copilul frecventează clasele V—VIII, părinții pot observa înclinațiile și aptitudinile lui și-l pot ajuta să și le cultive în timpul liber, creîndu-i chiar posibilități în acest sens : procurarea unor scule și materiale, dacă are aptitudini tehnice, amenajarea unui mic laborator, dacă are aptitudini pentru fizică și chimie etc.

Preocuparea familiei pentru *orientarea școlară și profesională* a copilului este permanentă, dar capătă o pondere mai mare cînd acesta frecventează clasele ultime ale gimnaziului. Cercetările au dovedit că familia ocupă primul loc între factorii care influențează orientarea școlară și profesională [37]. Dar pentru a orienta corect pe copil, familia trebuie să-l cunoască bine, să-i cunoască mai ales aptitudinile, interesele, înclinațiile și de asemenea să aibă o informație precisă despre cerințele profesiunilor. Multe familii însă nu satisfac aceste cerințe. Adesea părinții orientează pe copil spre o școală sau spre o profesiune după alte considerente : salarizare mai bună, prestigiu social, munci ușoare, continuarea tradiției profesionale din familie etc.

e. Familia are sarcina de a contribui și la **educația estetică** a copilului. Părinții pun pe copil în contact cu frumosul din natură și îi atrag atenția asupra aspectelor care trebuie observate și reținute : culorile și

[37] Dumitru Salade, *Formarea opiniei familiei despre viitorul profesional al copiilor*, în *Integrarea socială a tineretului*, p. 35.

Scanned with OKEN Scanner

mirosul florilor, cîntecul păsărilor, verdeaţa cîmpului, foşnetul pădurii etc. Ei îl pun în contact şi cu frumosul din viaţa socială : tradiţii populare, serbări cîmpeneşti, demonstraţii ale oamenilor muncii. În familie, copilul are ocazia să perceapă şi aspecte ale frumosului artistic : ascultă cîntece, poveşti, învaţă dansuri. Pătrunderea pe scară largă a radioului, televiziunii, presei în cele mai multe familii a diminuat rolul acesteia ca subiect al educaţiei estetice. Părinţii şi copiii devin consumatori de artă, audiind şi vizionînd aceleaşi emisiuni, citind aceleaşi cărţi. Totuşi, observaţiile, comentariile, gusturile, judecăţile artistice ale părinţilor pot contribui la orientarea estetică a copiilor.

Este cunoscută preocuparea multor părinţi pentru dezvoltarea aptitudinilor artistice ale copiilor, mergînd de la reproducerea cît mai nuanţată, expresivă şi personală a poeziilor, dialogurilor, cîntecelor, dansurilor, pînă la încurajarea unor creaţii artistice, la nivelul posibilităţilor vîrstei respective.

Şi în privinţa aceasta sînt de evitat exagerările. Unele familii consideră că educaţia estetică nu este importantă şi nu numai că nu se ocupă de ea, dar chiar influenţează pe copii să trateze cu oarecare dispreţ disciplinele de cultură artistică. Alte familii acordă culturii estetice a copiilor o importanţă prea mare, neglijîndu-se din această cauză celelalte aspecte ale formării multilaterale. Şi mai grave sînt situaţiile cînd părinţii silesc pe copii să se ocupe de muzică, balet, teatru, coregrafie, chiar dacă n-au aptitudini şi nici plăcere pentru aceste arte.

Rezultă că nu există domenii ale educaţiei multilaterale a copiilor, unde familia să nu-şi poată aduce o contribuţie de seamă.

Faţă de influenţele educative ale şcolii, educaţia din familie are unele **trăsături specifice.**

Atmosfera afectivă din familie (dragoste şi ataşament, devotament şi spirit de sacrificiu) nu poate fi creată în şcoală. Această atmosferă deschide adînc sufletul copilului la îndrumările date de părinţi.

Educaţia din familie are un caracter mai *intuitiv* decît cea din şcoală, se bazează mai mult pe demonstrare şi exerciţii, decît pe explicare.

Este o educaţie cu caracter *ocazional*. Cunoştinţele, îndrumările morale, influenţele estetice sînt receptate de copil atunci cînd împrejurările vieţii o cer, cînd el are interes pentru ele.

Familia are posibilitatea să cunoască mai adînc pe copil, mai multilateral şi poate să ţină seama în mai mare măsură de *particularităţile lui individuale,* în toate laturile educaţiei. Educaţia în familie se desfăşoară mai mult *individual,* deci pot fi urmărite exact consecinţele fiecărei măsuri educative, evoluţia copilului sub orice aspect, dificultăţile pe care le întîmpină.

Nu trebuie să se piardă însă din vedere că influenţele educative ale familiei sînt *nesistematice,* lipsite de continuitate. Aceasta limitează eficienţa lor şi împiedică dezvoltarea armonioasă a personalităţii. Apoi se ştie că nu toţi părinţii se pricep să îndrume corect pe copii. Unii dau chiar *îndrumări eronate,* păgubitoare atît pentru copii, cît şi pentru societate. Nu au nici cunoştinţele necesare, nici pregătirea pedagogică şi nici nu dispun de mijloace pentru o bună educaţie.

Scanned with OKEN Scanner

De aceea este necesar ca educația primită de copii în familie să fie corectată și desăvîrșită prin influența școlii, instituție specială, care dispune de cadre calificate și de mijloace adecvate (laboratoare, muzee, ateliere, cabinete etc.) pentru instruirea și educarea tineretului. Munca educativă a familiei poate fi însă îmbunătățită, dacă ea va fi îndrumată de școală.

2. ÎN CE CONDIȚII FAMILIA POATE FI UN BUN MEDIU EDUCATIV

Condiția de bază este ca familia să fie un *colectiv sănătos*. Noțiunea de „colectiv sănătos" este complexă și trebuie analizate principalele ei aspecte.

O familie este o celulă socială și ea devine un colectiv sănătos dacă *se încadrează armonios în colectivul mai mare* din care face parte, statul, dacă între interesele și aspirațiile ei și cele ale statului există concordanță. Statul socialist, prin organizarea sa economică, politică și socială, face posibilă această armonizare. Un colectiv familial care ar urmări prosperitatea sa în dauna altora, în detrimentul statului, nu poate fi un colectiv sănătos, ci este ca o celulă bolnavă în organismul social.

Familia este un colectiv sănătos dacă în componența ei există *toți membrii* care alcătuiesc în mod normal un asemenea colectiv. Familiile dezmembrate (unul din părinți sau ambii părinți decedați, părinții trăiesc despărțiți, părinții sînt necunoscuți) produc o ciuntire în dezvoltarea personalității copiilor, lasă nedezvoltate unele laturi ale personalității lor. Statisticile au dovedit că familiile dezmembrate dau un număr mai mare de copii delincvenți, decît cele complete ca structură fizică. Cercetîndu-se comparativ un lot de copii delincvenți (235 băieți și 37 fete) și unul de copii nedelincvenți (500 băieți și fete), s-a constatat că 68,90% din familiile din care proveneau băieți delincvenți și 75,70% din familiile din care proveneau fete delincvente, erau dezorganizate, dezmembrate [38].

O familie este un colectiv sănătos dacă între membrii ei sînt relații de înțelegere, respect, întrajutorare. Chiar dacă familia este completă, dar *climatul moral* din ea este viciat ea nu poate constitui un bun mediu educativ. Buna educație a copilului este asigurată numai dacă părinții trăiesc în deplină armonie, duc o viață cinstită, corectă. Viața a dovedit de nenumărate ori ce efecte traumatizante au asupra copiilor certurile și neînțelegerile dintre părinți, manifestările violente, degradarea morală. În asemenea familii descompuse moral, copilul este lipsit de unul din cele mai de seamă mijloace educative, exemplul.

Cercetările au stabilit că delincvența este determinată în primul rînd de debilitatea mintală și trăsăturile psihopatice, iar după acestea urmează

[38] Al Roșca, *Delincventul minor*, Cluj, Editura Institutului de psihologie al Universității, 1932, p. 100.

factorii de mediu familial (relațiile maritale anormale și atmosfera morală din familie) [39].

O familie este un colectiv sănătos dacă *acționează unitar* asupra copilului. În asemenea familii, îndrumările care se dau copiilor sînt luate de comun acord de părinți, hotărîrile luate de unul sînt aprobate și urmărite și de celălalt, aprecierile pe care le face unul asupra comportării copiilor sînt întărite și de celălalt. Dimpotrivă, au urmări negative asupra educației copiilor divergențele dintre părinți cu privire la măsurile educative, atitudinile contradictorii față de comportarea copiilor.

În mod obișnuit *familia cu mai mulți copii* este un mediu educativ mai bun decît cea cu un singur copil. Copilul unic stă în centrul preocupărilor familiei, care îi satisface adesea toate gusturile și creează astfel condiții ca el să devină capricios, mofturos, egoist. Dimpotrivă, în familiile cu mai mulți copii afecțiunea părinților se îndreaptă către toți copiii, iar aceștia trăiesc într-un colectiv mai larg, mai complex, care oferă acea atmosferă fascinantă, plăcută și rîvnită de copil, în care el se simte atît de bine — lumea copiilor.

O familie este un bun mediu educativ dacă părinții au *autoritate* asupra copiilor. Sfaturile date de părinți cu autoritate sînt urmate cu încredere de copii, fără șovăire, cele date de părinți fără autoritate devin obiect de controversă sau sînt urmate numai de frică. A. S. Makarenko arată cît de greșite sînt unele procedee folosite de părinți spre a se face ascultați de copiii lor, spre a avea autoritate în fața copiilor [40]. Unii părinți urmăresc să obțină autoritatea prin asprime, prin pedepse aplicate copilului la orice greșeală. Dar o asemenea comportare îl determină pe copil să devină mincinos, laș, iar mai tîrziu crud. Alți părinți cred că autoritatea se dobîndește ținînd pe copil la distanță, neadmițîndu-i să aibă păreri personale, ironizînd orice părere sau propunere a copilului. Dăunător este și procedeul de a obține autoritatea prin nesfîrșite discuții și sfaturi moralizatoare, ceea ce are ca efect plictiseala și deprecierea acestor sfaturi. Nu sînt rare nici cazurile cînd părinții vor să cucerească autoritatea față de copii prin iubire și bunătate neprincipială, prin mîngîieri și dezmierdări, prin concesiuni, prin daruri și satisfacerea oricărei dorințe. O asemenea comportare formează însă copii capricioși, egoiști, fățarnici. Greșit procedează și părinții care vor să facă din copiii lor prieteni, confidenți, să trateze de la egal la egal, la o vîrstă cînd copiii nu știu să utilizeze corect această situație. Părinții nu trebuie să uite că ei sînt educatorii copiilor și că răspund de educația pe care le-o dau.

Adevărata autoritate derivă din exigența părinților față de comportarea copiilor, îmbinată cu respectul față de aceștia. Copilul trebuie să simtă că părinții îl iubesc, îl respectă, dar că nu-i vor îngădui orice comportare, orice capriciu. Exigența părinților față de copii derivă din responsabilitatea lor față de societate, de a face din copilul lor un cetățean demn și folositor patriei.

[39] Id., *ibid.*, p. 114.
[40] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, p. 285—289.

Scanned with OKEN Scanner

Cînd comportarea părinţilor constituie un *exemplu pozitiv* pentru copii se realizează, de asemenea, o condiţie care asigură reuşita educaţiei în familie. Dacă viaţa şi activitatea părinţilor constituie un exemplu demn de imitat, dacă părinţii trăiesc cinstit şi îşi îndeplinesc conştiincios obligaţiile cetăţeneşti şi profesionale, dacă se interesează de viaţa şi preocupările copiilor şi îi sprijină cînd aceştia au nevoie de ajutor, ei devin modelul pe care copiii se străduiesc să-l imite, atît în comportare, cît şi în felul de a aprecia faptele proprii şi pe ale altora. Se ştie cît de puternic este spiritul de imitaţie la copii. În primii ani de viaţă socializarea lor se face prin imitaţie şi vor imita mai ales pe părinţi, fiindcă aceştia sînt mai des în contact cu ei. Dacă părinţii reuşesc să se bucure de respect şi autoritate în faţa copiilor, aceştia îi vor imita şi mai tîrziu. De aici grija deosebită pe care trebuie să o aibă părinţii în comportarea lor, nu numai cînd în mod intenţionat îi îndrumează şi le arată cum să se comporte, ci în tot timpul.

O altă condiţie ca familia să fie un bun mediu educativ este ca ea să aibă o *instruire pedagogică* de bază.

Cu privire la educaţia copiilor în familie, părinţii păstrează încă multe păreri greşite, înapoiate. Educaţia în familie este tributară multor tradiţii şi superstiţii. Am arătat mai înainte cîte procedee greşite folosesc părinţii spre a se face ascultaţi de copii, spre a obţine autoritatea în faţa lor. Mulţi părinţi consideră că n-au nevoie de nici un sfat, de nici o îndrumare în educaţia copiilor, ba chiar că ar avea dreptul să procedeze în această privinţă aşa cum cred ei de cuviinţă.

Educaţia copiilor în familie nu este însă o treabă chiar atît de uşoară. În orice profesiune, în orice activitate este necesară o instruire, cunoaşterea unor principii de bază, spre a evita empirismul, greşelile. Cu atît mai mult este necesară o asemenea instruire cînd se lucrează cu material uman, material atît de complex, şi mai ales cu copiii, fiinţe receptive la toate influenţele din jur.

Statul este interesat de buna educaţie a copiilor şi caută să ajute părinţii, nu numai preluînd în bună măsură formarea multilaterală a copiilor prin instituţii publice, dar îngrijindu-se să îndrumeze pe părinţi în problemele de educaţie. Îndrumarea pedagogică a părinţilor se realizează în primul rînd cu ajutorul şcolii. În oraşele mari se organizează cicluri de conferinţe pedagogice, menite să dea cursanţilor o orientare sistematică asupra problemelor de bază ale educaţiei. Se editează cărţi cu conţinut pedagogic pentru părinţi, se difuzează filme cu caracter educativ, se prezintă emisiuni la posturile de radio şi televiziune pentru îndrumarea pedagogică a părinţilor. Oamenii de cultură şi de artă din patria noastră sînt preocupaţi de problemele educaţiei comuniste a tineretului, de orientarea ştiinţifică a părinţilor în problemele educative. În literatură şi în opere de artă, în presa centrală şi locală, în reviste — mai ales în cele pentru tineret — se găsesc îndrumări utile pentru orientarea pedagogică a părinţilor şi a tuturor cetăţenilor. În statele socialiste, organizarea economică, politică şi socială are şi un aspect educativ, constituie un îndemn pentru părinţi de a-şi forma copiii în spiritul demnităţii şi muncii cinstite, al eticii şi echităţii socialiste.

Scanned with OKEN Scanner

Spre a fi un bun mediu educativ, familia trebuie să aibă o *situaţie economică* aptă să satisfacă trebuinţele de prim ordin ale membrilor săi. Condiţiile nesatisfăcătoare de locuinţă şi de hrană, lipsa de supraveghere a copiilor şi antrenarea lor în producţie de la o vîrstă fragedă se răsfrîng nefavorabil asupra dezvoltării lor fizice, intelectuale, morale.

În statele socialiste această condiţie este îndeplinită în tot mai largă măsură. Fiecare familie are posibilitatea de a-şi crea condiţii de viaţă şi de confort din ce în ce mai bune, ceea ce se reflectă în creşterea capacităţii de consum a populaţiei de la an la an. Condiţii mai bune de locuit, posibilităţi mai mari de alimentare şi de procurare a îmbrăcămintei, a mobilei, a mijloacelor de instruire (radio, televizor, cărţi, reviste), ajutoare pentru petrecerea concediilor în locuri pitoreşti, pentru organizarea excursiilor şi practicarea turismului, sînt oferite fiecărei familii socialiste şi prin aceasta posibilitatea economică de a fi un bun mediu educativ.

II. COLABORAREA ŞCOLII CU FAMILIA

Şcoala şi familia urmăresc acelaşi *scop educativ,* formarea copiilor spre a deveni oameni multilateral dezvoltaţi, cetăţeni utili patriei socialiste. Pentru realizarea acestui scop unic este necesară *unitatea de acţiune,* concordanţa dintre mijloacele specifice de influenţare folosite de aceste două instituţii sociale. În cadrul acestei colaborări, *rolul conducător îl are,* după cum s-a arătat de mai multe ori, *şcoala.*

Şcoala este interesată să colaboreze cu familia, să-şi facă din ea un aliat, pentru ca acţiunea sa educativă să fie mai profundă şi de durată. Colaborarea şcoli cu familia este necesară şi în vederea unei informări reciproce cu privire la dezvoltarea copilului, la comportarea lui, pentru cunoaşterea lui multilaterală.

Colaborarea dintre şcoală şi familie se poate realiza sub mai multe forme.

1. VIZITAREA FAMILIEI DE CĂTRE CADRELE DIDACTICE

Vizita la domiciliul elevilor poate da rezultate bune pentru realizarea obiectivelor comune urmărite de către şcoală şi familie. Cadrele didactice au prilejul să antreneze şi pe părinţi în munca educativă, îi pot îndruma şi pot obţine de le ei imformaţii utile în legătură cu particularităţile individuale ale elevului. În general, părinţii sînt mai receptivi la sfaturile care li se dau cînd învăţătorul sau dirigintele se găseşte la ei acasă, decît atunci cînd sînt chemaţi la şcoală.

Rezultatele vizitelor la domiciliu depind de modul cum sînt pregătite şi cum se desfăşoară.

Scanned with OKEN Scanner

Înainte de a vizita familia unui elev, cadrul didactic trebuie să se pregătească în acest sens. El își va fixa scopul vizitei, va determina cu precizie obiectivele urmărite, va fixa ce probleme vor fi discutate cu părinții, ce informații va da părinților și ce informații va cere de la ei. Este necesar ca profesorul (învățătorul) să cunoască bine situația școlară a elevului, atît în privința rezultatelor la învățătură, cît și a comportării în școală și în afara ei. Consultarea catalogului, informațiile cerute de la celelalte cadre didactice și propriile sale observații îl vor ajuta pe diriginte (învățător) să ofere un tablou clar asupra situației elevului. Problemele care vor fi discutate cu părinții vor izvorî pe de o parte din cunoașterea rezultatelor obținute de elev la școală, iar pe de altă parte din cunoașterea posibilităților lui.

În convorbirea pe care o va purta cu părinții, profesorul (învățătorul) trebuie să dovedească mult tact. Să aibă atitudinea unui prieten, nu a unui șef care dă ordine. Să fie apropiat, să găsească argumente potrivite și temeinice, ca părinții să le accepte fiind convinși de utilitatea lor, dar să nu renunțe la convingerile sale dacă acestea sînt bine întemeiate. Discuția va decurge pe un ton liniștit, într-o atmosferă de sinceritate și seriozitate.

Cadrul didactic se va interesa de modul cum este respectat regimul de zi al copilului, cum este ajutat acesta la învățătură, dacă are create condiții bune de pregătire a temelor, cum se comportă copilul față de părinți, frați, bunici și cum se comportă aceștia față de el, ce influențe pozitive și negative se exercită asupra lui, cu ce se ocupă în timpul liber, ce prieteni are, cum se odihnește și cum se hrănește, care este starea sănătății lui, ce interese manifestă etc.

Profesorul (învățătorul) va informa pe părinți despre aspectele pozitive și negative din activitatea elevului la școală. Este bine ca mai întîi să fie prezentate unele aspecte pozitive, unele succese obținute la învățătură sau unele schimbări lăudabile din comportarea lui. Se va arăta apoi la care obiecte de învățămînt întîmpină copilul greutăți, ce greșeli se observă în comportarea lui și vor fi analizate cauzele acestora. De asemenea părinții vor fi informați despre posibilitățile de dezvoltare pe care le are copilul, despre aptitudinile și interesele pe care le manifestă în munca școlară și în cea extrașcolară și eventual despre școlile sau profesiunile indicate și contraindicate. În toate aceste cazuri, vor fi discutate cu familia și măsurile pe care trebuie să le ia școala și cele pe care trebuie să le ia familia spre a ajuta pe elev să se corecteze, să se dezvolte.

Vizita la domiciliul elevilor își atinge scopul dacă familia devine un colaborator activ și conștient al școlii, dacă se ajunge la stabilirea unui sistem unitar de măsuri pentru îndrumarea copilului, dacă părinții sînt convinși și hotărîți să urmeze indicațiile date de cadrele didactice.

Desigur, problemele care pot face obiectul discuțiilor dintre părinți și cadrele didactice care vizitează familia sînt multe și variate. Într-o vizită nu pot fi discutate toate, ci vor fi alese numai cîteva, cele care sînt mai urgente și mai importante.

Scanned with OKEN Scanner

2. VIZITAREA ȘCOLII DE CĂTRE PĂRINȚI

Inițiativa acestor vizite o pot avea fie părinții, fie cadrele didactice. Spre a ajuta eficient pe copii, părinții trebuie să țină legătura cu școala, spre a se informa despre rezultatele muncii și despre comportarea lor la școală. Unele informații despre aceste situații le pot obține părinții și din consultarea carnetului cu note al elevului sau din relatările copilului despre activitatea lui la școală și modul cum a fost ea apreciată de profesori. Dar mult mai utile sînt informațiile pe care le primesc părinții de la cadrele didactice. Acestea nu numai că arată în ce direcție are copilul succese sau întîmpină greutăți, dar oferă și îndrumări competente. Asemenea vizite ale părinților la școală sînt utile și cînd copilul aduce informații bune despre munca sa, dar ele devin necesare cînd părinții observă unele delăsări în activitatea acestuia, cînd în carnet apar primele note slabe. Ei nu trebuie să lase să crească golurile din cunoștințele copilului și nici deficiențele din comportarea lui. Măsurile de îndreptare luate la timp, cînd aceste carențe sînt mici, dau rezultate bune.

Alteori vizitarea școlii de către părinți poate fi inițiată de cadrele didactice. Cînd trebuie să se ia măsuri urgente pentru îndreptarea copilului sau cînd vizita la domiciliu nu s-a putut efectua sau n-a dat roade, profesorul (învățătorul) va invita pe părinți la școală spre a discuta asupra măsurilor de luat. În mod obișnuit o asemenea invitație a părinților la școală este un semnal de alarmă pentru aceștia și nu este acceptată cu plăcere. Și nici nu trebuie să se abuzeze de ea, să nu fie chemați părinții pentru orice abatere a copilului, pe care școala o poate îndrepta prin propriile ei mijloace de influențare.

3. ALTE MODALITĂȚI DE CONLUCRARE

a. **Adunările cu părinții** pot fi ținute pe clase și pe școală. Cele pe clase se țin de obicei trimestrial și servesc direct propagandei pedagogice, cele pe școală se țin o dată sau de două ori pe an și au mai mult caracter de bilanț, sau caracter festiv.

Pentru reușita adunărilor cu părinții, pe lîngă alegerea și pregătirea temelor ce vor fi prezentate, se va acorda atenție și bunei lor organizări : mobilizarea părinților spre a participa cît mai mulți la adunare, amenajarea sălii unde se va ține adunarea etc. Unele cadre didactice, în special învățătorii de la clasele I—IV, organizează pentru părinți un program artistic scurt, pregătit în prealabil cu elevii clasei sau o expoziție cu lucrări ale elevilor (caiete de teme, desene, obiecte confecționate în orele de îndeletniciri practice), ca părinții să observe progresele realizate de copiii lor. Adunările nu vor dura mai mult de două ore, inclusiv durata programului artistic sau vizitarea expoziției.

Scanned with OKEN Scanner

Evident, lucrul cel mai important în organizarea adunărilor cu părinții este alegerea și pregătirea temelor pedagogice care vor fi discutate.

În cadrul vizitelor la domiciliul elevilor și al vizitelor părinților la școală cadrele didactice urmăresc în primul rînd soluționarea corectă a unor situații concrete din comportarea și munca elevilor. În adunările cu părinții se urmărește pe prim plan *propaganda pedagogică,* transmiterea unor cunoștințe de bază de pedagogie și psihologie. În alegerea temelor care vor fi dezbătute în fața părinților se va avea în vedere ca ele să răspundă unor cerințe precise, izvorîte din activitatea clasei sau școlii respective. Se pot prezenta teme ca : Formarea deprinderilor de comportare civilizată, Educația estetică a copilului în familie, Antrenarea copilului în munca organizată, Influența atmosferei familiale asupra dezvoltării morale și intelectuale a copilului, Ajutorarea copiilor la învățătură etc.

De obicei, referatul este pregătit și prezentat de către dirigintele (învățătorul) clasei, fiindcă acesta cunoaște mai bine aspectele pedagogice ale muncii din clasa sa, problemele ridicate de vîrsta elevilor, de cerințele fiecărei perioade a anului școlar. În referatul pe care-l prezintă, dirigintele (învățătorul) va arăta cazuri concrete din viața clasei pe care o conduce, ferindu-se însă să jignească pe unii părinți sau să supraevalueze atitudinea altora. Referatele nu trebuie să aibă caracterul unor conferințe academice, ci al unor convorbiri familiare, asupra unor teme puse de viața școlară.

În unele cazuri se poate ca referatul să fie prezentat de un părinte care a obținut rezultate bune în educația copiilor săi, împărtășind și celorlalți din experiența sa în acel domeniu. După prezentarea referatelor e bine să aibă loc discuții, ca și alți părinți să-și spună opiniile.

După terminarea adunării se poate discuta aparte cu părinții care au nevoie de informații despre copiii lor, cu cei care cer îndrumări sau au de făcut unele comunicări.

Principala menire a adunărilor cu părinții este informarea pedagogică. Ele vor fi folosite cît mai puțin pentru rezolvarea unor probleme administrative ale clasei. De aceste probleme se va ocupa comitetul de părinți pe clasă.

b. **Comitetul de părinți pe clasă** se alege la începutul fiecărui început de an școlar, în prima adunare cu părinții. El este alcătuit din 3—4 membri și are sarcina să mobilizeze pe ceilalți părinți la diferite acțiuni inițiate de școală sau de clasă. **Comitetul de părinți pe școală** se alege de asemenea la începutul anului școlar și din el fac parte părinți ai elevilor din toate clasele, directorul școlii și cîteva cadre didactice. Comitetele de părinți pot ajuta școala pentru a îmbunătăți continuu frecvența și disciplina elevilor, vizitînd pe părinții care nu se ocupă suficient de copiii lor. Ele dau de asemenea o mînă de ajutor la organizarea serbărilor școlare, la organizarea excursiilor și vizitelor, la înzestrarea atelierelor școlare etc.

Buna funcționare a comitetelor de părinți depinde de orientarea pe care le-o dă directorul școlii, dirigintele sau învățătorul clasei.

c. Școala poate folosi și alte forme de îndrumare pedagogică a părinților cum ar fi : **lectorate cu părinții** pe teme pedagogice, **consultații,**

amenajarea unor **vitrine cu cărți și broșuri** care tratează despre educația copilului în familie, **corespondența cu părinții** etc.

Ținînd seama că în viitorii ani nivelul de pregătire intelectuală a părinților va fi mult mai ridicat, ei avînd o școlarizare de 10 sau de 12 ani, este de presupus că pregătirea lor pedagogică va fi mai bogată decît a celor de azi și că formele de colaborare între școală și familie vor evolua.

B. ȘCOALA

Educarea generației tinere poate fi efectuată și în afara școlii, prin preocuparea familiei și a organizațiilor de tineret, prin urmărirea programelor de radio și televiziune, prin vizionarea filmelor și pieselor de teatru, prin vizitarea muzeelor, prin lectura cărților și revistelor etc. Dar educația se realizează cu rezultate mai sigure și mai temeinice în școală, sub îndrumarea cadrelor didactice. Școala este instituția creată anume de societate pentru formarea generațiilor tinere. Prin baza materială de care dispune, prin mediul educativ pe care-l creează, prin modul cum este condusă și administrată, dar mai ales prin influența cadrelor didactice, școala contribuie în cea mai mare măsură la dezvoltarea multilaterală a omului, la pregătirea lui pentru viață și producție. Dispunînd de personal calificat în munca educativă, școala are obligația de a ajuta și îndruma și ceilalți factori educativi (familia, organizațiile de tineret) ca acțiunile lor să fie convergente.

În școală, procesul educativ se desfășoară în forma sa cea mai organizată, denumită *proces de învățămînt*. Elevii se formează aici prin *activitatea* pe care o depun în cadrul acestui proces, prin *influența directă a cadrelor didactice, a profesorilor și diriginților*, prin *stilul de muncă al conducerii școlii*.

Aceste probleme vor fi urmărite mai adînc în subcapitolele următoare.

1. PROFESORUL [41], DIRIGINTELE

1. ROLUL PROFESORULUI ÎN ȘCOALĂ ȘI SOCIETATE

a. **Profesorul și activitatea didactică.** Profesorul are în primul rînd rolul de a organiza și conduce activitatea didactică.

[41] Folosim noțiunea *profesor* în înțeles de cadru didactic (educatoare, învățător, profesor de școală medie, profesor universitar etc.).

Succesul în munca instructiv-educativă depinde în cea mai mare măsură de cadrele didactice, de competența și dragostea lor pentru profesie. Nici planurile de învățămînt, nici programele școlare, nici manualele, nici baza materială a școlii nu pot avea asupra elevului o influență care să se poată compara cu aceea a cadrelor didactice. Educatorul creează condițiile necesare de muncă, organizează și conduce activitatea elevului, prin care dispozițiile lui se dezvoltă necontenit și se transformă în calități.

Misiunea cadrelor didactice este înaltă, nobilă. Învățătorii și profesorii transmit generațiilor tinere, în mod organizat și planificat, valorile culturale create de generațiile trecute, le îndrumă primii pași în vastul domeniu al științelor, veghează asupra formării personalității lor, asupra orientării lor școlare și profesionale.

La intrarea în școala generală, elevii nu știu să citească, nici să scrie, nici să socotească. Prin munca metodică și perseverentă a învățătorului și a profesorilor ei ajung ca la absolvirea școlii generale de 10 ani să aibă un larg orizont de cunoștințe despre natură și societate, ceea ce-i ajută să înțeleagă mai adînc obiectele și fenomenele cu care vin în contact, să interpreteze mai corect evenimentele la care participă, să-și dea mai bine seama de rostul lor în viață.

Tot atît de puternică este și influența pe care o exercită cadrul didactic asupra dezvoltării memoriei, imaginației, gîndirii, spiritului de observație al elevilor. Procesele psihice se dezvoltă prin exercitarea lor, prin activități corespunzătoare. Profesorul ajută pe fiecare elev să facă progrese, îl stimulează, îl îndrumează și îl corectează, încît capacitățile lui psihice să treacă treptat de la stadii inferioare la stadii superioare.

S-a crezut că introducerea mijloacelor moderne de învățămînt (mijloace audio-viziuale, manuale programate, mașini de instruire, televiziune școlară) ar duce la diminuarea rolului învățătorului (profesorului). În realitate, așa cum observă chiar unul din creatorii instruirii programate, B. F. Skinner, folosirea în școală a acestor mijloace „amplifică rolul profesorului ca ființă umană“ [42]. Orice elev este o individualitate complexă, care nu poate fi înțeleasă și direcționată spre un scop social decît de o persoană pregătită, învățătorul sau profesorul. Învățătorul (profesorul) este de neînlocuit. De aici însă nu rezultă că relația dintre cadrul didactic și elev trebuie să rămînă cea din școala tradițională. Principala funcție a învățătorului (profesorului) în școala modernă nu este de „a preda“, a transmite cunoștințe, ci de *a îndruma și organiza activitatea de cercetare a elevilor*. Profesorul *colaborează cu elevii, îi stimulează, creează condițiile optime de muncă și de cercetare, îi ajută să-și formeze personalitatea.*

Dezvoltarea morală și estetică a elevilor este de asemenea influențată de activitatea și de personalitatea învățătorului și profesorului. Ei îi obișnuiesc pe elevi cu munca sistematică și planificată, cu viața în colectiv, cu disciplina. Prin lecții și alte activități le clarifică noțiunile morale, le formează sentimente morale. Multe din convingerile și sentimentele profesorului se transmit elevilor. Dragostea față de patrie și față de partid,

[42] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului*, București, E.D.P., 1971, p. 54.

Scanned with OKEN Scanner

respectul față de oamenii muncii, prietenia și tovărășia, cinstea, sinceritatea, curajul, solidaritatea, dragostea de muncă și multe alte calități necesare cetățenilor de mîine ai patriei se formează încă din școală sub îndrumarea învățătorilor și profesorilor. Ei cultivă la elevi dragostea pentru frumos, îi învață să cînte, să recite, să se comporte în mod civilizat, să-și îngrijească îmbrăcămintea, le dezvoltă gustul pentru lectură, stimulează activitatea lor creatoare etc.

Influența educativă hotărîtoare pe care o exercită profesorul asupra elevilor săi se păstrează ani de zile, uneori chiar toată viața. Chipul luminos al învățătorului, al profesorului, devine pentru mulți elevi un exemplu de imitat.

b. **Activitatea extrașcolară a cadrelor didactice.** În afară de activitatea didactică desfășurată în clasă, învățătorii și profesorii au depus și depun o bogată *activitate extrașcolară*. Ei au fost totdeauna un factor de cultură și progres în rîndul poporului nostru.

Asociațiile învățătorilor și profesorilor, începînd din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, au devenit focare de răspîndire a cunoștințelor economice printre săteni și de îndrumări practice. Cadrele didactice au contribuit la stimularea sătenilor spre a crește viermi de mătase și albine, a cultiva pomi roditori, plante textile. Cadrele didactice, și în primul rînd învățătorii, au devenit „apostoli" ai satelor, prin răspîndirea științei de carte și prin organizarea unor forme de ajutorare economică între săteni : bănci populare, cooperative de producție, obștii de arendarea pămîntului, dovedind prin aceasta nezdruncinatul lor atașament față de mase. Unii dintre ei au fost persecutați de organele administrative burghezo-moșierești pentru această activitate, considerată ca vătămătoare intereselor materiale ale claselor dominante. C. Dobrescu-Argeș, Visarion Roman, Spiru Haret și mulți alții au dorit să vină în sprijinul țărănimii, atît cît permiteau condițiile economico-sociale și limitele propriei lor ideologii.

După 23 August 1944, în ritmul impetuos de construire a unei vieți noi, la care au participat activ și cadrele didactice, au fost create posibilități pentru o rodnică activitate social-obștească. Învățătorii și profesorii, alături de alți intelectuali și oameni ai muncii, au învățat carte pe mulți dintre cei cărora regimul burghezo-moșieresc nu le oferise această posibilitate. Ei au sprijinit cu însuflețire și devotament acțiunea de transformare socialistă a agriculturii. În înfăptuirea revoluției culturale, partidul a găsit, de asemenea, în rîndurile cadrelor didactice activiști fermi și devotați.

Cadrele didactice organizează și conduc diferite activități cultural-sportive cu tineretul din localitate. La concursurile de jocuri, cîntece, recitări, teatru de amatori, care se organizează în patria noastră, multe formații sînt conduse și instruite de către învățători sau profesori. Propaganda pedagogică în rîndul părinților constituie de asemenea o preocupare principală a cadrelor didactice.

Activitatea care solicită, mai ales, contribuția lor este răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice. Învățătorii și profesorii activează pentru a continua și promova tradițiile progresiste și a dezvolta elementele cul-

Scanned with OKEN Scanner

turii socialiste. În cadrul caselor de cultură, cluburilor și al căminelor culturale se desfășoară activități pentru formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii, la care contribuie și cadrele didactice.

Cadrele didactice organizează cercuri de citit, simpozioane, recenzii de cărți, seri literare, cu scopul de a menține mereu trează dragostea cetățenilor pentru citit, pentru ridicarea lor spirituală continuă.

În afară de preocuparea de a da patriei cetățeni bine instruiți și educați, de a veghea ca nici un copil de vîrstă școlară să nu rămînă în afara școlii, învățătorii și profesorii sînt prezenți la acțiunile întreprinse de către organele centrale sau locale pentru ridicarea nivelului de trai al poporului.

c. **Atitudinea statului socialist față de cadrele didactice.** Cadrele noastre didactice provin din rîndul poporului și sînt legate de acesta prin mii de fire.

În timpul regimului burghezo-moșieresc munca lor era stînjenită de clasele stăpînitoare, iar situația lor materială era grea. Poetul nostru național, Mihai Eminescu, arăta cu amărăciune și revoltă că autoritățile administrative îi țineau pe învățători în umilință și sărăcie. Numirea și mutarea lor dintr-o localitate în alta depindea de bunul plac al organelor administrative, de schimbarea partidelor politice la cîrma statului [43]. Fiind și ei exploatați, mulți învățători și profesori s-au solidarizat și au luptat alături de muncitori și țărani pentru dreptate socială, pentru o viață mai bună. Astfel, în timpul răscoalei țărănești din anul 1907, mulți învățători s-au aflat alături de țărani, iar alții au participat la conducerea răscoalei în satul în care funcționau. Mijloacele crunte prin care a fost reprimată răscoala au fost aplicate și învățătorilor și profesorilor solidarizați cu țăranii asupriți.

După 23 August 1944, situația cadrelor didactice s-a schimbat. Învățătorii și profesorii au participat alături de întregul popor la realizarea măreților transformări care au avut loc sub conducerea Partidului Comunist Român. Succesele obținute de poporul român în domeniul producției materiale și spirituale s-au răsfrînt și asupra școlii și a slujitorilor ei. Condițiile de trai și de muncă ale cadrelor didactice s-au îmbunătățit și se îmbunătățesc necontenit. Cadrele didactice se bucură astăzi de toate avantajele pe care statul le acordă oamenilor muncii prin asigurările sociale. Instituirea gradelor didactice constituie de asemenea un puternic stimulent în muncă, în obținerea de rezultate tot mai bune în munca instructiv-educativă și social-culturală. Statul socialist conferă ordine și decorează cu medalii cadrele didactice care se disting în muncă. Ca o răsplată deosebită pentru cele mai bune cadre didactice au fost instituite titlurile de educatoare evidențiată, învățător evidențiat, profesor evidențiat, precum și educatoare emerită, învățător emerit și profesor emerit. „Ziua învățătorului“ (30 iunie), instituită din inițiativa partidului și statului socialist, constituie în fiecare an un prilej prin care poporul nostru își exprimă simpatia și dragostea sa pentru slujitorii școlii.

[43] Mircea Ștefan, *Mihai Eminescu, revizor școlar*, București, Editura didactică și pedagogică, 1956, p. 81—82, 95, 190—191.

Scanned with OKEN Scanner

2. ÎNSUȘIRILE NECESARE PROFESORULUI

a. **Esența activității profesorului.** Calitățile care se cer oricărui profesionist derivă din esența activității lui, din ceea ce cere societatea de la un asemenea profesionist. Pe lîngă unele însușiri generale, cerute fiecărui om într-o anumită orînduire socială, fiecărui profesionist i se cer însușiri specifice meseriei, care să asigure randamentul maxim al profesiei lui.

Pentru unele profesii s-au elaborat monografii profesionale, în care, pe lîngă informații despre profesie, se arată și ce calități se cer de la cel care ar dori să îmbrățișeze acea profesie. Profesia didactică este însă extrem de complexă, de aceea indicațiile despre însușirile necesare profesorului sînt insuficient elaborate. Înțelesul noțiunii de „profesor bun" nu este același la indivizii și categoriile sociale cu care profesorul vine în contact: elevii, părinții, directorii și inspectorii școlari, organele administrative etc.

În funcție de vîrsta elevilor pe care-i îndrumă și de mediul în care lucrează, i se cer profesorului însușiri diferite. Între munca unei educatoare și a unui profesor universitar sînt și puncte comune, dar și deosebiri care nu pot fi neluate în seamă. De asemenea între munca unui profesor din mediul rural și a unuia de la oraș sînt și asemănări, dar și deosebiri.

Considerăm că este important să se găsească în primul rînd acele *calități dominante*, cerute tuturor cadrelor didactice, indiferent de vîrsta copiilor cu care lucrează și de mediul în care-și desfășoară activitatea. Aceste calități nu pot deriva decît din *esența activității educative*. R. Hubert consideră că educatorul este omul „care, împins de vocația sa interioară, își consacră activitatea, viața sa, spre a realiza valori culturale în indivizii tineri" [44]. El este deci un *mijlocitor între generația care se ridică și valorile sociale create de omenire*.

În primul rînd orice profesor trebuie să fie *mesagerul unor valori sociale*, al unui *ideal de viață*. În munca sa cu elevii (copii, tineri, adulți), el îi va conduce pas cu pas, treptat, spre un țel precis. E punctul la care trebuie să se ajungă. În patria noastră, țelurile mai apropiate și mai îndepărtate, către care profesorul trebuie să conducă pe elevi, sînt arătate cu claritate de conducerea de partid și de stat. Este absolut necesar ca fiecare cadru didactic — indiferent de vîrsta elevilor pe care-i educă, de specialitatea pe care o profesează și de mediul social în care lucrează — *să cunoască temeinic obiectivele stabilite de partid și de stat* pentru dezvoltarea societății românești, pentru sarcinile școlii. Și nu numai să le cunoască. E necesar să și le însușească, să facă din ele propriile sale convingeri, certitudini, să simtă justețea și necesitatea lor pentru progresul patriei noastre.

[44] R. Hubert, *op. cit.*, p. 218.

Scanned with OKEN Scanner

Specificul profesiei didactice îl constituie *îndrumarea* oamenilor — mai ales a generației tinere — *spre a-i pregăti pentru sarcinile prezente și de viitor ale societății.* Prin munca sa el ajută pe oameni să progreseze, să-și însușească valorile sociale, să servească marile idealuri ale omenirii, ale maselor.

b. **Metode de stabilire a însușirilor profesorului.** Principalele metode folosite spre a depista calitățile cerute de profesia de educator (profesor, învățător) sînt trei : metoda istorică, metoda inductivă și metoda deductivă.

Metoda istorică sau literar-istorică își propune să depisteze calitățile unui bun educator pornind fie de la descrierile unor învățători sau profesori prezentați ca personaje în opere literare, fie de la cercetarea biografiei și activității marilor pedagogi. Studiind personalitatea unor pedagogi iluștri din trecut (I. H. Pestalozzi, O. Decroly, A. S. Makarenko) se încearcă să se desprindă însușirile dominante ale lor, prin care se consideră că au reușit să transforme pe elevii lor și să obțină succesele de mare prestigiu admirate și azi.

Metoda aceasta însă nu duce la rezultate concludente. Succesele obținute de marii educatori sînt un rezultat al personalității lor puternice, unice, ireductibile. În afară de atașamentul lor pentru valorile orînduirii sociale pe care au servit-o și de pasiunea lor pentru profesia de a ridica pe elevi spre idealul social la care aderau, e greu de găsit trăsături dominante comune. Pe de altă parte, insuficiența metodei istorice constă și în lipsa unor informații precise asupra marilor educatori din trecut. Calitățile lor n-au fost studiate prin metode științifice în timpul vieții lor, ci sînt mai mult presupuse sau deduse din activitatea lor. Ne lipsește de asemenea cunoașterea exactă a împrejurărilor concrete în care au activat, a materialului uman cu care au lucrat.

Metoda inductivă a fost și este larg folosită de cercetători pentru stabilirea însușirilor necesare unui bun educator [45]. Utilizînd chestionare și teste, organizînd anchete printre elevi, profesori, părinți se urmărește să se facă un inventar al calităților cerute profesorului.

Prin metoda inductivă se pot obține informații bogate despre opiniile elevilor, părinților, profesorilor etc. cu privire la temperamentul profesorului ideal, la vîrsta și conduita lui socială, la raporturile lui cu elevii etc.

Unii din cercetătorii care au folosit metoda inductivă au încercat să stabilească indirect însușirile profesorului ideal, pornind de la *motivele* care i-au determinat pe tineri să aleagă profesia de educator și de la *rezultatele* obținute de ei în activitatea didactică. Anchetele și chestionarele care insistau asupra motivelor alegerii profesiei de educator vizau să constate ce loc ocupă în motivare unele însușiri socotite esențiale pentru această profesie (vocație, dragostea de profesie etc.).

[45] W. O. Döring, *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers* (Cercetări asupra psihologiei profesorului), Leipzig, Quelle und Meier, 1925 ; Martin Keilhacker, *Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler* (Profesorul ideal după concepția elevilor), Freiburg im Breisgau, 1932 ; I. Sulea, *Personalitatea profesorului român*, București, 1939.

Scanned with OKEN Scanner

S-a căutat, de asemenea, prin anchete şi chestionare să se afle *cauzele eşecurilor* din activitatea didactică, spre a se depista defectele din personalitatea profesorului care le-au determinat (metode greşite, conduita morală necorespunzătoare, ironizarea elevilor, pregătirea profesională insuficientă etc.). Alteori s-a urmărit să se afle *cauzele succeselor* obţinute de profesor, conexîndu-le cu calităţi presupuse ca determinante [46].

S-a constatat că rezultatele obţinute prin metoda inductivă sînt neconcludente. Unele din calităţile găsite ca importante prin unele cercetări, nu figurează în lista stabilită prin alte cercetări, rangul pe care-l ocupă fiecare calitate în aceste liste este altul. Şi nici nu poate fi altfel. Persoanele chestionate acordă o pondere sau alta unei anumite calităţi, în funcţie de interesele lor şi de concepţia lor despre profesorul-model. Elevul bun şi elevul slab la învăţătură, părintele care-şi supraapreciază copilul şi cel care-şi subestimează copilul, profesorul de la un grad de învăţămînt superior etc., vor aprecia calităţile unui cadru didactic din învăţămîntul mediu după ceea ce ei aşteaptă de la acest cadru, după cum interesele lor sînt sau nu satisfăcute prin activitatea lui.

De asemenea, se poate ca însuşi cercetătorul să fi exclus de la început unele trăsături de personalitate şi să nu le fi cuprins în interviul sau în chestionarul scris, socotindu-le nereprezentative pentru personalitatea profesorului. Modul cum este alcătuit un chestionar, un test, un interviu implică avansarea unor ipoteze, a unor concepţii.

Însuşirile stabilite pe cale inductivă nu dau o imagine de ansamblu asupra personalităţii profesorului-model. Ele se referă la aspecte izolate ale acestei personalităţi.

Cercetătorii care folosesc **metoda deductivă** pornesc de la analiza unor idei generale (sarcinile educaţiei, sarcinile învăţămîntului) şi de aici deduc însuşirile pe care trebuie să le aibă profesorul. Deoarece sarcinile educaţiei sînt deosebite de la o orînduire socială la alta, rezultă că şi calităţile care se cer unui bun educator vor fi diferite sau vor avea o altă pondere în configuraţia personalităţii lui, în decursul timpului. Utilizarea acestei metode oferă posibilităţi de a elabora un portret mai unitar şi mai închegat al personalităţii profesorului model.

Dintre studiile care au folosit această metodă poate fi considerat ca reprezentativ cel elaborat de G. Kerschensteiner sub titlul *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (Sufletul educatorului şi problema formării profesorului). Considerînd că esenţa educaţiei constă în cultivarea în copil a valorilor pozitive şi în combaterea nonvalorilor, Kerschensteiner recomanda ca profesia de educator să fie îmbrăţişată numai de cei care simt *vocaţia* de a crea valori din copiii ce le sînt încredinţaţi. De aici deduce apoi toate calităţile necesare unui educator model : dragostea de copii, dezinteresarea de ale sale, înrudirea cu sufletul copilului, puterea de a înţelege pe copil, de a întui posibilităţile de dezvoltare ale acestuia, tăria de caracter, umorul etc.

[46] E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 222—223.

Scanned with OKEN Scanner

Pedagogul A. S. Makarenko deduce de asemenea însușirile necesare educatorului sovietic din cerințele societății socialiste aflată într-un anumit stadiu de dezvoltare [47].

Tot metoda deductivă au folosit-o și cercetătorii români A. Dicu și E. Dimitriu [48] spre a stabili trăsăturile caracteristice educatorului din patria noastră socialistă, pentru etapa actuală și cea de perspectivă.

Dacă cercetătorul care utilizează metoda deductivă pornește de la o concepție justă despre educație, despre rolul educatorului, el poate fixa cu precizie unele trăsături indispensabile pentru profesorul model. Educatorul este conceput ca un *activist social*. El trebuie să posede calitățile pe care o societate concretă dintr-un anumit loc și timp i le cere, ca munca lui cu elevii, cu părinții, cu comunitatea socială din care face parte să asigure și să ajute progresul social. Nu se poate stabili un tip de educator-model valabil pentru orice timp și orice loc.

Calitățile unui bun profesor se pot stabili prin fiecare din cele trei metode amintite : istorică, inductivă și deductivă. O cercetare care va utiliza toate aceste trei metode va fi mai concludentă. Dominantă rămîne — după părerea noastră — metoda deductivă.

c. **Însușirile necesare profesorului (învățătorului).** Profilul profesorului (învățătorului) din patria noastră se caracterizează prin anumite calități care se formează și se adîncesc în procesul muncii de instruire și educare a oamenilor.

Unele din aceste calități se referă la rolul lui de mesager al idealurilor sociale, altele la rolul lui de îndrumător al copiilor, tineretului și adulților spre aceste idealuri sociale.

Spre a conduce pe elevi spre un ideal de viață închinat fericirii celor mulți, e necesar ca profesorul (învățătorul) însuși să aibă un asemenea ideal.

Atașamentul la politica Partidului Comunist Român de dezvoltare multilaterală a patriei noastre socialiste este o calitate necesară oricărui educator român. Cunoașterea directivelor de partid și de stat, privind dezvoltarea tuturor sectoarelor de activitate și în primul rînd cunoașterea hotărîrilor care privesc formarea conștiinței socialiste, îmbunătățirea activității ideologice, educația socialistă a maselor, dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din patria noastră ajută pe educator să îndrumeze elevii spre cele mai nobile țeluri ce se pot fixa în fața omului. Atașamentul față de politica Partidului Comunist Român înseamnă atașament pentru popor, pentru mase. Educatorul care și-a însușit idealurile sociale ale comunismului este convins că îndrumează pe cei încredințați lui ca elevi pe singura cale justă.

O altă calitate care derivă din acest rol de mesager al idealurilor sociale este cea de *participant activ* la construirea comunismului. Profesorul este nu numai un îndrumător al muncii didactice și extrașcolare, el este

[47] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. II, București, Editura de stat, 1950, p. 324—330.

[48] A. Dicu, E. Dimitriu, *Probleme de psihosociologie a educației*, București, Editura științifică, 1973, p. 201—248. A se vedea și *Elev la șase ani* (coordonator Emilian Dimitriu), București, Ed. științifică, 1972, p. 75—87.

Scanned with OKEN Scanner

și trebuie să fie un cetățean care prin comportarea sa, prin modul cum își îndeplinește îndatoririle civice, demonstrează convingerile sale politice, sociale, etice. Profesia pe care o exercită solicită pe educator să fie în mijlocul evenimentelor sociale, să nu trăiască la periferia vieții sociale. El trebuie să recepteze corect și la timp noile cerințe sociale, să le explice celor pe care-i educă și să lupte pentru transpunerea lor în viață.

Cele mai multe calități ale profesorului sînt cerute de rolul lui de *îndrumător* al copiilor, tineretului și adulților spre însușirea valorilor sociale, spre a-i face participanți activi, conștienți și pricepuți la progresul patriei noastre și la făurirea societății comuniste. Asupra acestor calități s-a scris mult și adesea corect. În prezentarea lor le vom grupa în calități fizice, calități intelectuale, calități afective și calități de voință și caracter.

Din *calitățile fizice* cerute cadrului didactic face parte în primul rînd o bună sănătate. Munca didactică impune o mare cheltuire de energie, prin solicitările multiple și variate din partea fiecărui elev din clasă. Imperfecțiunea văzului și auzului, bîlbîiala, unele malformații corporale creează dificultăți în exercitarea funcției didactice, iar în unele cazuri chiar incompatibilități reale. Profesia didactică provoacă mai ales o mare cheltuire de energie nervoasă : atenție continuă, efort de gîndire și imaginație, stăpînirea de sine. E necesar ca profesorul să aibă un sistem nervos echilibrat.

În privința *calităților intelectuale* necesare profesorului se fac uneori exagerări : s-ar dori ca procesele lui de cunoaștere să fie la cel mai înalt nivel. Considerăm că R. Hubert formulează exigențe mai realiste în această privință. El arată că profesorului, la orice nivel ar preda, nu-i este indispensabilă nici o inteligență excepțională, nici o memorie și o imaginație ieșite din comun [49]. Necesare îi sînt aptitudinea de a asimila ușor cunoștințe noi, intuiția psihologică de a cunoaște pe elevi și a prevedea reacțiile lor.

Multe recomandări se fac în privința *însușirilor afective* necesare profesorului.

O calitate care-l caracterizează pe profesor este *dragostea față de copii.* Cine iubește copiii și știe să și-i apropie găsește mai ușor drumul spre inima lor și-i poate influența mai profund. Dascălul care-și iubește elevii are o atitudine atentă, caldă, delicată față de fiecare dintre ei, este sensibil la toate succesele și insuccesele lor. Elevii înșiși sînt mai sensibili la această atitudine plină de solicitudine și dovedesc mai mult atașament și respect față de un asemenea dascăl, decît față de unul pedant, distant, ursuz, lipsit de căldură sufletească. Față de cel care-i respectă și-i iubește, elevii devin sinceri și deschiși, iar față de cel distant și închis în sine devin și ei închiși, neîncrezători. Dar dragostea față de copii nu trebuie să capete forma sentimentalismului dulceag. Ea trebuie să fie o dragoste exigentă, să îmbine blîndețea cu severitatea. Învățătorul sau profesorul care-și iubește elevii nu trece cu vederea greșelile lor și nici nu scade nivelul cerințelor față de ei. El le pretinde mereu mai mult, îi încurajează și îi ajută pentru a se dezvolta necontenit. Cine-și iubește elevii este

[49] R. Hubert, *op. cit.*, p. 631.

Scanned with OKEN Scanner

obiectiv și drept în aprecieri, nu-i șicanează, nu tolerează delăsările și capriciile, dar nici nu le sufocă independența de gîndire.

Optimismul pedagogic este o altă trăsătură caracteristică a educatorului de tip nou. Încrederea în elev, în posibilitățile lui de dezvoltare, încrederea în reușita acțiunilor educative stau la baza muncii multor învățători și profesori. Ei sînt siguri că din fiecare copil, dacă este ajutat și îndrumat la timp, se poate forma un cetățean capabil să desfășoare o muncă folositoare. În activitatea de instruire și educare a elevilor, cadrul didactic poate să aibă uneori și insuccese, care îi provoacă sentimente de amărăciune și nemulțumire. Acestea însă sînt de scurtă durată și ele nu trebuie să întunece încrederea sa neclintită în reușita finală a acțiunii educative.

Patriotismul și *umanismul socialist* sînt sentimente și atitudini pe care educatorul trebuie să le formeze la elevi, în primul rînd pe baza propriilor sale trăiri afective. Se consideră de asemenea că munca educativă solicită o fire veselă și deschisă, umor, entuziasm [50].

Între opiniile cu privire la *calitățile de voință și caracter, la calitățile morale* necesare pedagogului există mai multă concordanță. De asemenea, se consideră că aceste calități se formează mai ales în decursul activității didactice, printr-o continuă preocupare a profesorului de autoeducație. Munca instructiv-educativă solicită *răbdare,* mai ales cînd se lucrează cu elevii de vîrstă mică.

Profesorul trebuie să fie *drept, obiectiv* în aprecierea elevilor săi. Elevii respectă mai mult pe profesorii care îi apreciază obiectiv, decît pe cei care manifestă indulgență sau severitate neprincipială.

Comportarea morală a profesorului trebuie să constituie un model, un exemplu. Modul cum se îmbracă și cum vorbește, disciplina în muncă și atitudinea față de colegi, față de autorități, influențează pe elevi. Ei admiră pe profesorul demn, cinstit, sociabil, modest. Profesorul rămîne un educator și în viața sa particulară. Pentru profesia didactică se cer unele aptitudini care condiționează obținerea de rezultate bune într-un timp mai scurt și cu randament sporit. Asemenea aptitudini sînt capacitatea de a se *adapta rapid* la situații concrete noi și *capacitatea de a se impune tinerilor* [51].

Profesorii care se pot adapta la situații noi nu vor preda identic aceeași lecție la două clase diferite, trec fără dificultate de la o clasă de adolescenți la una de preadolescenți sau chiar la una elementară.

[50] Sînt însă și păreri contrarii. Tipul extrovertit, expansiv, adaptat a fost considerat ca mai apt pentru funcția educativă, decît tipul introvertit, inhibat, diferențiat. Dar primului tip i se reproșează superficialitatea trăirilor emoționale, improvizarea în pregătire ; celui de-al doilea răceala față de elev, lipsa de entuziasm în activitate (R. Hubert, *op. cit.*, p. 637 ; A. Dicu și E. Dimitriu, *op. cit.*, p. 226—228).

Chiar acea însușire considerată ca esențială în profilul educatorului, dragostea pentru copii, este considerată de unii pedagogi ca fără importanță sau chiar ca nocivă. Alain spunea : „După mine, un dascăl bun este destul de nepăsător și chiar vrea să fie, se străduiește să fie" sau „profesorul trebuie să fie fără inimă ; da, insensibil la duioșiile inimii". (Alain, *Studii și eseuri,* vol. II, p. 225, 228, 233, 236).

[51] E. Planchard, *op. cit.*, p. 220—221.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea s-a constatat că unii profesori, învățători, educatoare sînt ascultați și urmați cu încredere de elevii lor în mod spontan, ca un efect al personalității lor. Această aptitudine nu ține nici de știință, nici de experiență, nici de forța fizică. Elevii simt că acest profesor este stăpîn pe sine, îi înțelege, este creator.

Pe baza acestor aptitudini se pot forma *tactul pedagogic* și *măiestria pedagogică*. Dă dovadă de *tact pedagogic* profesorul care aplică principiile de instruire și educare ținînd seama de împrejurările concrete, de situația reală, de personalitatea elevului. Pentru fiecare problemă pe care o ridică practica pedagogică, el găsește rapid și sigur soluțiile care dau cele mai bune rezultate. Pentru a proceda cu tactul pedagogic cuvenit trebuie să-și cunoască bine elevii, calitățile și posibilitățile lor, atitudinea lor față de diferitele măsuri educative care li se aplică, să prevadă chiar reacția față de o anumită măsură educativă și consecințele pe care le-ar avea aceasta asupra comportării lor viitoare. Tactul pedagogic presupune un fin spirit de observație, capacitate de discernămînt, de sesizare rapidă a specificului și esențialului din fiecare situație educativă. Cadrul didactic care are tact pedagogic ia măsurile potrivite pentru fiecare situație, fără ca prin aceasta să scadă exigențele față de elevi, ci, dimpotrivă, stimulîndu-i să obțină rezultate din ce în ce mai bune [52].

Ca un rezultat al strădaniei de pregătire temeinică și multilaterală, cît și a efortului de a-și îmbunătăți necontenit rezultatele muncii și de a-și dezvolta trăsăturile personalității sale de educator, profesorul poate ajunge la *măiestria pedagogică*. Aceasta nu se însușește din cărți, dar nici nu se poate forma fără cunoașterea temeinică a psihologiei copilului, a psihologiei pedagogice și a teoriei pedagogice. Ea se formează în contactul permanent cu elevii, în activitatea continuă la clasă, prin preocuparea neîncetată de perfecționare a muncii instructiv-educative și de îmbunătățire a experienței personale. Pentru a ajunge la măiestria pedagogică, la creativitate în munca pedagogică, cadrul didactic trebuie să-și controleze și să-și analizeze întreaga muncă. Pentru asemenea cadre didactice nu există „lucruri mărunte" în procesul educativ, pe care să nu le observe și să nu le supună unei analize temeinice.

La măiestria pedagogică nu se poate ajunge fără cunoașterea exemplară a materiei de învățămînt ce va fi predată. Profesorul care stăpînește materia nu mai este preocupat în cursul predării de grija de a nu face greșeli de conținut, ci se preocupă de modul de a prezenta acel material cît mai clar și interesant pentru elevi, de a reliefa esențialul, de a găsi exemplele cele mai potrivite pentru ilustrarea ideilor generale, de a dezvolta interesul elevilor pentru studiul respectiv.

Măiestria pedagogică presupune tact, spirit creator, inventivitate, pasiune pentru munca didactică, necontenită pregătire ideologică și profesională, exigență față de munca proprie, analiză obiectivă a activității prestate, pentru ca de la fiecare elev să se obțină tot ce poate da. Munca unui asemenea educator va fi artă, nu simplu meșteșug.

[52] R. Dottrens, *Institutori ieri, educatori mîine*, p. 127—135.

Scanned with OKEN Scanner

3. PREGĂTIREA ȘI PERFECȚIONAREA CADRELOR DIDACTICE

În cele mai multe cazuri alegerea carierei didactice de către tineri nu se face pe baza vocației pedagogice. Dealtfel, nu se poate stabili cu certitudine, nici în copilărie și nici chiar în adolescență, dacă o persoană posedă sau nu calitățile cerute de profesia didactică. Aceste calități, așa cum am arătat, se formează în procesul muncii didactice, după un timp de exercitare a acestei profesii. Cei care se îndreaptă spre această carieră sînt împinși de motive străine profesiei ; muncă ușoară și frumoasă, de prestigiu etc. [53].

Avînd de transmis generației tinere valori sociale, educatorul trebuie format atît spre a-și însuși corect și la un nivel ridicat aceste valori, cît și spre a putea să le transmită eficient elevilor săi. K. Marx a arătat că oamenii sînt produsul împrejurărilor și al educației, dar împrejurările sînt schimbate de oameni și „educatorul însuși trebuie să fie educat“ [54].

Sarcinile pe care le are de îndeplinit profesorul în societatea socialistă în cadrul școlii și în afara acesteia, solicită o pregătire temeinică. Activitățile școlare și cele cultural-sociale impun ca el să aibă o serioasă *orientare marxist-leninistă,* o temeinică pregătire *de specialitate,* un *orizont cultural larg* și o bună *pregătire pedagogică.*

Învățătorii și profesorii, prin lecțiile pe care le țin în clasă, trebuie să formeze la elevi bazele concepției științifice despre lume, să interpreteze fenomenele din natură și societate în spiritul filozofiei marxist-leniniste. Pentru aceasta este necesar ca ei să cunoască temeinic această filozofie. *Pregătirea ideologico-politică* este cerută și de activitatea social-culturală în mijlocul oamenilor muncii, de rolul lor de activiști pe tărîmul ideilor înaintate. O asemenea pregătire este necesară cadrului didactic și pentru formarea personalității sale ca educator comunist.

Multe dintre cunoștințele care-i dau orientarea marxist-leninistă și le însușește educatorul în școala medie și în învățămîntul superior prin lecțiile de economie politică, filozofie, socialism științific, istorie etc. Pregătirea ideologico-politică trebuie să continue însă și după absolvirea școlii. Participarea la învățămîntul de partid, lectura presei de partid și în primul rînd studiul operelor clasicilor marxism-leninismului și al documentelor partidului nostru constituie un nesecat izvor de ridicare a nivelului ideologic al cadrelor didactice.

Pregătirea de specialitate se referă la însușirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor necesare spre a orienta cu competență pe elevi într-un anumit domeniu al științei sau artei. Profesorul trebuie să fie un bun cunoscător al specialității sale. Elevii stimează pe profesorul de la care au ce învăța și disprețuiesc pe cel incapabil, care nu e stăpîn pe materia predată, care face afirmații eronate. Prin pregătirea de specialitate nu se înțelege formarea omului care să știe totul într-un domeniu.

[53] D. Todoran, G. Văideanu (sub redacția), *Fundamenta paedagogiae,* vol. II, p. 242.
[54] K. Marx, Fr. Engels, *Opere,* vol. 3, București, Ed. politică, 1958, p. 5—6.

Scanned with OKEN Scanner

Aceasta nici nu se poate realiza. Dar profesorul trebuie să aibă un nivel de cunoștințe mai înalt decît cel din manualul după care învață elevii. Și în acest caz se poate întîmpla să i se pună întrebări la care să nu știe răspunde. Prestigiul său nu va fi diminuat dacă va recunoaște că trebuie să se informeze spre a le da răspuns corect și dacă-i va învăța și pe elevi cum să se informeze.

Asimilarea cunoștințelor de către elevi depinde în mare măsură de pregătirea de specialitate a profesorului. Un profesor care-și cunoaște bine specialitatea este capabil să trezească și să întrețină și în elevii săi interesul pentru ea, știe să-i atragă și să-i îndrumeze. Pe de altă parte, numai profesorul stăpîn pe materie își poate concentra atenția asupra procedeelor de a o prezenta cît mai activ și atractiv.

Pregătirea de specialitate se realizează în primul rînd prin studierea disciplinelor de profil în învățămîntul superior. Dar atît nu este de ajuns. Toate științele progresează rapid. E necesar ca profesorul să se țină la curent cu ceea ce apare nou în specialitatea sa.

Profesia didactică solicită de asemenea ca fiecare profesor, indiferent de specialitate, să posede și o *cultură generală*. Cadrele care predau în învățămîntul preșcolar și elementar au nevoie de cultură generală spre a stimula și satisface curiozitatea copiilor, spre a le da cunoștințe elementare corecte din toate domeniile.

Profesorul de orice specialitate are nevoie de cultură generală spre a înțelege problemele generale care frămîntă lumea contemporană și deci și pe elevii pe care-i educă. Cultura generală formează o bază de înțelegere între oamenii de profesii diferite. În cadrul fiecărui obiect de învățămînt se ivesc ocazii de a stabili corelații între problemele specialității respective și cele generale. R. Hubert face această remarcă justă : un chimist își poate limita orizontul cunoașterii la problemele de chimie ; unui profesor de chimie nu-i este permis acest lucru, fiindcă el nu mînuiește retorte, ci conștiințe [55].

Cultura generală se formează în liceul de cultură generală. Ea trebuie însă continuu îmbogățită prin citirea literaturii beletristice, prin contact cu muzica, teatrul, cinematograful, televiziunea, presa.

Prin pregătirea ideologico-politică, prin cea de specialitate și prin cultura generală profesorul își însușește *valorile* create de umanitate, pe care el are obligația să le pună la dispoziția elevilor săi. Este necesar însă — așa cum s-a arătat mai înainte — ca el să știe și *cum să îndrumeze* pe elevi spre a-și însuși aceste valori. De aici necesitatea *pregătirii pedagogice*. Această pregătire privește atît însușirea teoriei pedagogice, cît și formarea priceperilor și deprinderilor de practică pedagogică.

Cunoașterea pedagogiei generale și a istoriei pedagogiei îl ajută pe profesor să orienteze pe baze științifice activitatea la clasă, să rezolve cu ușurință și corect numeroasele și variatele probleme instructiv-educative. Studierea metodicii de predare a obiectului de specialitate îl ajută să țină cu maximum de eficacitate deosebite tipuri de lecții, să prezinte accesibil materia de studiu. De un real folos îi este viitorului cadru di-

[55] R. Hubert, *op. cit.*, p. 639.

Scanned with OKEN Scanner

dactic studierea psihologiei generale, a psihologiei copilului și a psihologiei pedagogice, care-l ajută să înțeleagă legile dezvoltării psihicului, complexitatea vieții sufletești a elevilor, lumea lor interioară, particularitățile de vîrstă și individuale ale celor pe care îi are de instruit și educat.

Cunoștințele pedagogice și psihologice de bază și le însușește viitorul învățător în cadrul liceului pedagogic, iar profesorul în Universitate. Pregătirea pedagogică teoretică trebuie să continue însă și după absolvirea acestor școli. Pedagogia și psihologia se îmbogățesc neîncetat prin cercetări noi.

Tot în liceul pedagogic și în Universitate viitorul învățător, respectiv profesor, încep să-și formeze priceperi și deprinderi pedagogice. Planificarea judicioasă a lecției, folosirea orei de predare cu productivitate maximă pentru clasa întreagă și pentru fiecare elev în parte, folosirea unui ritm potrivit în desfășurarea ei pentru a evita graba, dar și tărăgăneala, capacitatea de adaptare la nivelul de înțelegere al elevilor, folosirea stimulatorie și la timpul potrivit a măsurilor de aprobare și dezaprobare etc. sînt cîteva dintre priceperile pedagogice ale căror baze se pun în cursul acestei pregătiri.

Priceperile și deprinderile pedagogice trebuie să fie perfecționate necontenit. Rutina, stagnarea, rămînerea în urmă nu sînt compatibile cu profilul profesorului nou. Perfecționarea pedagogică teoretică și practică se realizează prin activitatea tinerelor cadre didactice în cercurile pedagogice pe specialități, unde pot cunoaște experiența altor profesori și își pot îmbogăți cunoștințele profesionale. Studiul individual al lucrărilor noi de pedagogie, psihologie și metodică, al revistelor de specialitate, participarea la sesiunile de comunicări științifice contribuie de asemenea la îmbunătățirea pregătirii lor, la împrospătarea cunoștințelor de specialitate și pedagogice.

În domeniul social-economic se fixează noi obiective de îndeplinit, în specialitate se fac descoperiri noi, cultura generală se îmbogățește, teoria și practica pedagogică progresează. De aceea este necesară o permanentă *perfecționare a cadrelor didactice*. Această perfecționare se realizează în primul rînd prin preocuparea fiecărui cadru didactic de a-și îmbunătăți munca, prin studiu individual. Ea se realizează și prin activitatea comisiilor metodice ale învățătorilor, a colectivelor de catedră ale profesorilor, a consiliului profesoral al școlii, prin consfătuirile profesionale etc.

Cînd organele de conducere a învățămîntului consideră că este necesară familiarizarea cadrelor didactice cu unele metode și procedee noi de predare, se organizează cursuri speciale pentru învățători și profesori.

Ținînd seama că știința și tehnica progresează într-un ritm accelerat, statul nostru a hotărît ca toate cadrele calificate, din orice domeniu de activitate, să-și împrospăteze din cinci în cinci ani pregătirea profesională. Această dispoziție se aplică și cadrelor didactice. Prin *cursurile de reciclare*, învățătorii și profesorii sînt informați despre noutățile științifice și metodice din specialitatea lor.

Perfecționarea cadrelor didactice este indisolubil legată și de *educarea lor permanentă*. Spre deosebire de „reciclare“ care vizează ținerea la cu-

Scanned with OKEN Scanner

rent a specialistului cu ceea ce este necesar în profesia lui, educaţia permanentă vizează formarea omului în totalitatea lui în acord cu cerinţele societăţii şi ale timpului în care trăieşte. Educaţia permanentă este o formă de luptă contra mediocrităţii. Ţinînd seama de posibilităţile pe care le are fiecare profesor, se vizează formarea lui ca om şi ca profesionist, spre a urca necontenit pe trepte superioare ale personalităţii.

4. DIRIGINTELE

Asupra formării elevilor şi a colectivului de elevi dintr-o clasă, o influenţă mai diversificată şi mai continuă o are dirigintele. El este îndrumătorul unei clase şi răspunde de bunul ei mers. Dirigintele este numit de directorul şcolii dintre profesorii care predau la acea clasă. Se cere ca el să aibă autoritate în faţa elevilor, să fie un bun organizator, să dovedească tact pedagogic. În patria noastră se numesc profesori diriginţi la clasele gimnaziale şi la toate clasele învăţămîntului mediu. Pentru clasele I—IV sarcinile dirigintelui le îndeplineşte învăţătorul clasei.

Dirigintele are unele drepturi şi îndatoriri pe care nu le au ceilalţi profesori faţă de clasa respectivă.

Una din sarcinile dirigintelui este *coordonarea activităţii profesorilor care predau la acea clasă*. Este necesar ca asupra elevilor să se exercite influenţe educative unitare. Exigenţele profesorilor care predau la o clasă trebuie să meargă în aceeaşi direcţie (pregătire temeinică, disciplină, însuşirea conştientă a materialului etc.), să nu existe divergenţe între profesori cu privire la îndatoririle regulamentare ale elevilor. Prin convorbiri colegiale cu profesorii care predau la clasa sa, dirigintele veghează la respectarea acestor îndatoriri. Astfel, dirigintele va interveni cînd li se dau elevilor prea multe teme pentru acasă, va stabili de comun acord cu profesorii de specialitate datele pentru teze, spre a nu supraîncărca elevii.

O altă sarcină a profesorului diriginte este *organizarea şi educarea colectivului de elevi*. Elevii dintr-o clasă nu devin în mod spontan un colectiv, ci este nevoie de stimularea şi îndrumarea lor în acest sens. Dacă dirigintele cunoaşte interesele şi preocupările elevilor, aspiraţiile şi problemele care-i frămîntă sau dacă el este capabil să le sugereze obiective mobilizatoare, la care elevii să adere cu entuziasm ca şi cînd ar fi propriile lor aspiraţii, organizarea şi educarea colectivului se realizează mai uşor. E necesar ca pe parcursul activităţii colectivului, dirigintele să ajute activul de conducere spre a rezolva corect conflictele ce se ivesc în interiorul colectivului, a evita stagnarea, a ridica prestigiul celor devotaţi colectivului etc. Organizarea şi educarea colectivului nu este niciodată un proces încheiat, terminat, ci cere atenţie şi intervenţie — discretă sau făţişă — în permanenţă. De aceea este utilă prezenţa dirigintelui la desfăşurarea celor mai importante activităţi ale clasei.

Asigurarea succesului la învăţătură al tuturor elevilor din clasa sa este o altă sarcină a dirigintelui. Desigur şi profesorii care predau la clasa

Scanned with OKEN Scanner

respectivă se interesează de progresul la învățătură al elevilor și iau măsuri spre a preveni și a combate rămînerea lor în urmă la disciplina pe care o predau. Dirigintele acționează însă pe un front mai larg decît fiecare profesor în parte. El asistă la orele profesorilor care predau la clasa sa spre a observa cum urmăresc elevii lecția, cum își iau notițe, cum participă la activitatea din clasă, spre a-i îndruma — de acord cu profesorul de specialitate — ce trebuie să facă spre a obține rezultate mai bune în viitor. Dirigintele cercetează săptămînal catalogul clasei, spre a constata dacă fiecare elev examinat a obținut rezultate la nivelul posibilităților lui. Cînd constată că unii elevi au primit note cu mult mai mici decît posibilitățile lor, cît și cînd obțin note sub limita de promovare, el ia măsuri imediat ca materia neînsușită să fie asimilată. Se va interveni ca familia să supravegheze mai atent modul cum își pregătește lecțiile elevul care are note slabe, se poate organiza ajutorarea lui de colegii mai buni, se pot programa consultații, se poate obliga elevul să-și pregătească lecțiile la școală, sub supravegherea profesorului de serviciu. Dacă este nevoie, dirigintele va discuta cu elevii, într-o oră de dirigenție, asupra metodelor de a învăța, asupra modului de a folosi manualul etc.

Una din sarcinile dirigintelui este și *studierea individualității elevilor* din clasa sa, atît spre a cunoaște posibilitățile acestora pentru diferitele activități din școală, cît și în vederea orientării lor școlare și profesionale. Cunoscînd posibilitățile și aptitudinile elevilor săi, dirigintele știe în ce direcție trebuie ajutat și stimulat fiecare elev, ce metode dau rezultate mai bune în instruirea și educarea lui. El va informa și pe profesorii clasei și pe părinți despre aceasta, spre a se acționa unitar asupra elevului. Aflîndu-se zilnic în mijlocul elevilor săi, consultîndu-se și cu profesorii clasei,dirigintele poate da un sfat avizat atît elevilor cît și părinților asupra orientării școlare și profesionale, asupra drumului în viață.

Colaborarea școlii cu familia se realizează în primul rînd prin diriginți. Aceștia — așa cum s-a arătat — vizitează familia spre a cunoaște condițiile de muncă și de viață ale elevului aici, spre a informa pe părinți despre rezultatele obținute de elev la școală, spre a stabili măsuri comune de acțiune. Organizarea adunărilor cu părinții elevilor din clasa sa în vederea îndrumării lor pedagogice, corespondența cu părinții sau convocarea acestora cînd trebuie să li se comunice ceva urgent — sînt de asemenea obligații ale dirigintelui din sfera colaborării lui cu familia.

O altă sarcină a profesorului diriginte este *organizarea activităților extrașcolare* cu elevii din clasa sa. Participarea elevilor la acțiuni social-utile, la spectacole de teatru și cinematograf, pregătirea serbărilor școlare și a excursiilor, necesită îndrumarea dirigintelui. Elevilor de vîrstă școlară mare li se lasă mai multă inițiativă în organizarea acestor activități, la elevii de vîrstă școlară mai mică dirigintele intervine și în organizare, atît spre a se asigura reușita activității, cît și spre a oferi elevilor un model de a gîndi și organiza munca.

În calitatea sa de îndrumător al unei clase de elevi, dirigintele are obligația să țină o *evidență* a modului cum și-au îndeplinit elevii obli-

gaţiile şcolare şi cu ce rezultate. El urmăreşte frecvenţa elevilor şi ia măsuri de îmbunătăţire a acesteia, stabileşte notele la purtare, completează catalogul clasei cu datele personale ale elevilor etc.

Una din sarcinile principale ale dirigintelui este *organizarea şi conducerea orei de dirigenţie*. Asupra orei de dirigenţie sau orei educative s-a scris mult, dar indicaţiile date nu au suficientă precizie. Mulţi diriginţi organizează orele de dirigenţie pe baza problemelor pe care le ridică interesele elevilor şi evenimentele din viaţa socială. Dacă problemele discutate corespund intereselor elevilor şi răspund întrebărilor şi preocupărilor acelei vîrste, ele vor găsi un teren pregătit spre a germina. Fiecare elev îşi poate spune părerea asupra problemei pusă în discuţie, află şi părerile colegilor în legătură cu aceasta precum şi punctul de vedere al dirigintelui.

Cele mai multe teme care se discută în ora de dirigenţie sînt teme etice, dar, cînd necesităţile clasei impun, se pot discuta şi teme de educaţie sanitară, teme cu caracter administrativ şi organizatoric etc. Astfel, se pot discuta, sub raport etic, întîmplări din viaţa clasei, a şcolii, a patriei, conţinutul unui film vizionat, al unor relatări din presă, organizarea unei acţiuni social-utile cu întreaga clasă, rezultatele obţinute de clasă la învăţătură, disciplină, frecvenţă, se pot comenta constatările făcute de elevi în urma unei vizite la o întreprindere etc. Important este ca ora educativă să nu se mărginească numai la elucidarea unor noţiuni morale, ci să determine pe elevi să le aplice în comportarea lor viitoare. Ora de dirigenţie poate semăna în conştiinţa elevilor îndemnuri, idei, din care să încolţească şi să se dezvolte neliniştea pentru perfecţionarea proprie, pentru servirea înaltelor şi nobilelor idealuri ale societăţii comuniste.

II. CONDUCEREA ŞCOLII

1. ROLUL DIRECTORULUI ŞCOLII

Şcoala este o instituţie socială care are o serie de legături cu alte instituţii şi întreprinderi (consiliu popular, inspectorat şcolar, biblioteci, cămine culturale, întreprinderi industriale şi agricole etc.). Pe de altă parte, în cadrul ei, colaborează mai mulţi factori : director, diriginţi, profesori, elevi, personal tehnic-administrativ. Între aceşti factori există legături de interdependenţă. Din aceste motive şcoala este considerată un sistem, sau mai corect un subsistem, subordonat sistemului învăţămînt (iar acesta este un subsistem în cadrul sistemului social).

Legăturile care se stabilesc între elementele componente ale unui sistem şi cele care se stabilesc cu alte sisteme vizează realizarea la un nivel cît mai ridicat a scopului urmărit de sistemul respectiv. Aşa procedează orice întreprindere şi instituţie, aşa procedează şi şcoala.

Scopul dominant urmărit de orice şcoală din patria noastră este instruirea şi educarea elevilor conform cerinţelor sociale actuale. Alături

Scanned with OKEN Scanner

de activitatea instructiv-educativă și subordonate ei se desfășoară în școală și alte activități : perfecționarea cadrelor didactice, îndrumarea pedagogică a părinților, activități administrativ-gospodărești etc. Realizarea scopului urmărit de școală este un rezultat al colaborării tuturor factorilor din școală și al colaborării școlii cu celelalte instituții. Un rol esențial în înfăptuirea acestor colaborări îl are conducerea școlii. Conducerea este un factor hotărîtor în îndeplinirea sarcinilor încredințate școlii de societate.

Principiul dominant în conducerea școlii (ca și a instituțiilor și a întreprinderilor) din patria noastră este *principiul conducerii colective*. Cele mai de seamă decizii care se iau într-o școală sînt rezultatele la care s-a ajuns în urma discutării în colectiv.

Practica socială a demonstrat că activitatea de conducere se poate învăța, că există o *știință a conducerii*, pe care e necesar să și-o însușească persoanele cărora societatea le încredințează sarcini de conducere.

Figura centrală din conducerea școlii este directorul. Directorul reprezintă școala în relațiile ei cu organele superioare și cu alte instituții, solicită sprijinul acestora pentru bunul mers al procesului de învățămînt, colaborează cu organele administrative și cu întreprinderile din localitate. El răspunde în fața organelor superioare atît de munca sa, cît și de munca elevilor, a cadrelor didactice și a personalului administrativ și de îngrijire, de toate bunurile școlii, de ordinea și disciplina din școală.

Se înțelege că față de marile răspunderi pe care le are, statul i-a dat și dreptul de a lua pe proprie răspundere unele măsuri și hotărîri pentru bunul mers al activității din unitatea pe care o conduce. Legea învățămîntului și Regulamentele școlare precizează principalele atribuții pe care le are directorul școlii : asigură aplicarea politicii partidului și statului cu privire la învățămînt ; organizează, conduce și controlează activitatea instructiv-educativă și gospodărească a școlii ; răspunde de aplicarea planului de învățămînt și de realizarea programelor școlare ; eliberează actele de studii ; numește și eliberează din funcție personalul didactic ajutător și administrativ-gospodăresc ; asigură realizarea învățămîntului obligatoriu de cultură generală în circumscripția școlară stabilită pentru școala pe care o conduce, organizează activitatea metodică din școală etc.

Activitatea dintr-o școală (mai ales dintr-una cu un număr mare de elevi și cadre didactice) este atît de bogată și de complexă, încît o singură persoană nu ar putea îndeplini toate sarcinile conducerii. De aceea, în școlile generale și în școlile medii, directorul este ajutat de consiliul de conducere, de consiliul profesoral, de diriginți, de comandantul de pionieri, de reprezentanții elevilor. În școlile cu un număr mai mare de elevi el poate fi ajutat de unul sau mai mulți directori adjuncți.

Directorul își desfășoară activitatea sub îndrumarea și controlul organizației de partid și cu sprijinul organizației sindicale, al conducerii organizațiilor de copii și tineret, al comitetului de părinți. Discutarea în aceste organizații a problemelor școlii contribuie la găsirea unor mijloace adecvate și eficiente în muncă, la evitarea greșelilor.

Bun conducător de școală nu este cel care vrea să îndeplinească singur întreaga muncă de conducere — ceea ce ar fi și imposibil — ci acela

Scanned with OKEN Scanner

care știe să promoveze în mod judicios munca colectivă, acela care știe să folosească experiența și priceperea colaboratorilor săi, cel care știe să distribuie diferitelor colective și persoane sarcini și responsabilități precise și concrete, care păstrează legătura cu acestea pentru a le îndruma și controla atunci cînd este nevoie. Dacă fiecare om din școală știe precis ce sarcini are de îndeplinit, dacă îndrumarea și controlul muncii sînt încredințate unor colective și unor persoane cu experiență și simț de răspundere, atunci directorul nu se va mai ocupa efectiv și permanent de toate problemele mărunte ale școlii, ci va avea timpul necesar pentru coordonarea activităților, pentru stabilirea unor noi perspective de muncă în școală.

Pentru a conduce cu succes activitatea variată și complexă a cadrelor didactice și a elevilor, a personalului administrativ și de îngrijire, pentru a promova ceea ce este bun în activitatea acestora și a înlătura la timp lipsurile, directorului școlii i se cer multe calități.

Directorul școlii este ales dintre cadrele didactice cu oarecare vechime, care au rezultate bune în munca la clasă și în cea extrașcolară, au o justă orientare ideologico-politică și spirit organizatoric.

Cadrele didactice respectă pe directorul ale cărui îndrumări se dovedesc folositoare. Autoritatea de care se bucură directorul în fața elevilor și a cadrelor didactice, a părinților și a altor cetățeni decurge din pregătirea lui și din responsabilitatea cu care lucrează în școală și în afară de aceasta. Autoritatea nu poate să rezulte numai din poziția lui ierarhică.

Directorul școlii trebuie să fie organizatorul și animatorul colectivului cadrelor didactice, să știe să îndrumeze cu tact și fermitate pe colaboratorii săi, dar să știe și să învețe de la aceștia, să accepte cu bucurie sugestiile lor valoroase. Să fie drept, obiectiv, nepărtinitor în aprecierea oamenilor, exigent față de alții și față de sine, atent și înțelegător față de doleanțele tovarășilor săi. El trebuie să știe să lucreze cu colectivul, să știe să antreneze în muncă pe fiecare în raport cu experiența și înclinațiile pe care le are.

O altă calitate care se cere conducătorului de școală este operativitatea. Aceasta implică luarea la timp a celor mai potrivite măsuri pentru fiecare caz în parte, găsirea imediată a unor soluții adecvate pentru fiecare situație concretă.

Principalele funcții ale conducerii școlii sînt : *decizia, planificarea, organizarea, îndrumarea și controlul activității* din acea școală. Prin toate aceste funcții ale conducerii se urmărește asigurarea bunului mers al activității din școală.

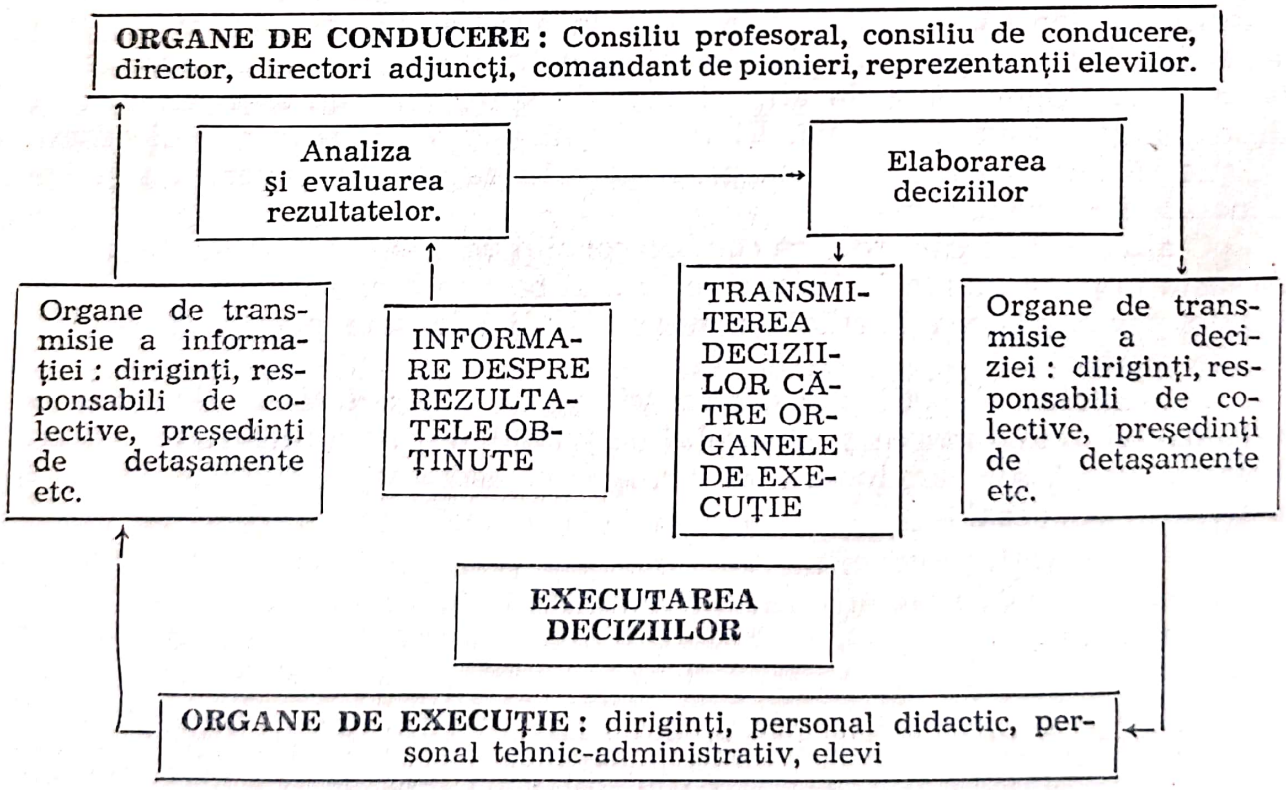
2. DECIZIA

Munca dintr-o școală obligă conducerea școlii să ia decizii, vizînd îmbunătățirea continuă a procesului instructiv-educativ. Dacă într-un sector de activitate se ivesc deficiențe sau dacă în alt sector se obțin re-

Scanned with OKEN Scanner

zultate deosebit de bune, e necesar ca aceste situații să fie cunoscute la timp și să se intervină, fie spre a găsi măsuri de îndreptare pentru primul caz, fie spre a studia și generaliza procedeele în al doilea caz. Pentru problemele pe care Regulamentul școlar le lasă în atribuția exclusivă a directorului, deciziile se iau de acesta, în limitele regulamentului. Pentru problemele mai complexe de conducere a școlii, deciziile se iau în cadrul colectivelor de conducere : consiliu profesoral, consiliu de conducere.

Decizia este un act de înaltă responsabilitate. O decizie corectă, luată la timp, poate schimba în bine întreaga muncă din școală, nu numai din sectorul la care se referă. Spre a se lua decizii corecte este necesară o informare bogată și multilaterală a organului de decizie asupra sectorului vizat. Din informațiile culese din surse cît mai variate se pot desprinde ca posibile mai multe soluții. Spre a se alege soluția cea mai bună, organul de conducere analizează fiecare soluție în parte, avantajele și dezavantajele ei, ținîndu-se seama și de contextul mai larg al consecințelor pe care le poate avea adoptarea unei soluții pentru întregul sistem-școală. Fără o vedere de ansamblu asupra procesului de învățămînt, asupra scopurilor urmărite de sistemul școlar românesc astăzi și de școala respectivă în cadrul acestui sistem nu se pot lua decizii juste. Discutarea fiecărei soluții într-un colectiv, fără idei preconcepute, în mod deschis și principial, cu exprimarea liberă a părerilor fiecărui membru, ajută la cunoașterea părților ei pozitive și a celor negative, la prevederea consecințelor ei în aplicarea practică și deci la adoptarea soluțiilor optime.



PROCESUL ELABORĂRII DECIZIILOR ÎNTR-O ȘCOALĂ

După ce este luată o decizie, ea se transmite organelor de execuție și se urmărește aplicarea ei. Organul de conducere este informat despre fiecare secvență a aplicării deciziei, spre a putea interveni și a face corectări, modificări, dacă este necesar, ca într-un sistem cibernetic. Informare-decizie-executare este un ciclu neîntrerupt. Actul de decizie stă la baza planificării, organizării, îndrumării și controlului activității din școală.

3. PLANIFICAREA MUNCII DIN ȘCOALĂ

O bună planificare ajută la realizarea sarcinilor trasate școlii de către organele de partid și de stat, face posibilă cuprinderea tuturor aspectelor muncii din școală, repartizarea rațională a forțelor colectivului școlii etc. Fără planificare, munca unei școli ar fi lipsită de perspectivă, s-ar desfășura sub semnul improvizării și al soluțiilor de moment, ar face posibilă suprapunerea unor activități. Planificarea ajută să se desfășoare o muncă ritmică, să nu se neglijeze unele aspecte și nici să se acorde altora o importanță exagerată, să se pregătească din vreme fiecare acțiune înscrisă în plan, să fie executată la timp.

Directorul școlii elaborează planurile de muncă pe școală (anual și pe trimestre), iar celelalte cadre planuri pe baza prevederilor din planul școlii, ținînd seama de îndrumările organelor de conducere din învățămînt.

a. **Planul de muncă al școlii.** La elaborarea oricărui plan de muncă se pornește de la analiza rezultatelor obținute în perioada precedentă și de la sarcinile noii etape, apoi se stabilesc măsurile concrete pentru îndeplinirea acestor sarcini, termenul de executare și persoanele care răspund de executare.

Orice plan trebuie considerat ca un ghid în muncă. El își îndeplinește această funcție dacă este *realist și concret*. Aceasta înseamnă că planul trebuie să cuprindă numai ceea ce e posibil de realizat, că obiectivele prevăzute în el sînt în concordanță cu posibilitățile școlii, cu forțele colectivului respectiv. Planul de muncă este concret dacă sarcinile pe care le prevede sînt bine delimitate și precizate, dacă măsurile care se propun sînt indicate precis și dacă termenele de îndeplinire și persoanele care trebuie să le execute sînt stabilite în mod judicios și clar.

Planul de muncă anual al școlii este un document în care sînt prevăzute sarcinile principale urmărite în anul școlar respectiv. Planul de muncă anual se elaborează înainte de începerea anului școlar, iar înainte de începerea fiecărui trimestru se elaborează **planul de muncă trimestrial** pe școală. În mod obișnuit în planul de muncă anual se prevăd amănunțit și sarcinile pentru trimestrul I, fără a mai fi astfel nevoie să se elaboreze un plan de muncă aparte pentru acest trimestru.

La școlile cu un număr mic de cadre didactice, planul de muncă al școlii îl alcătuiește directorul. La școlile cu un număr mai mare de cadre, pentru elaborarea lui se apelează la întregul colectiv.

Scanned with OKEN Scanner

Directorul are grijă să coordoneze propunerile diferitelor colective, să evite eventuale suprapuneri și paralelisme, să pună de acord acele propuneri cu sarcinile noi fixate școlii de către organele conducătoare și să acorde fiecărei activități ponderea cuvenită în ansamblul sarcinilor școlii.

După ce directorul întocmește planul de muncă anual al școlii, îl supune spre discutare și aprobare consiliului profesoral înainte de începerea anului școlar. După aprobare, prevederile lui devin obligatorii. Planul de muncă anual al școlii are de obicei următoarea structură : *analiza muncii desfășurată în anul școlar precedent ; sarcinile de perspectivă care decurg din analiza făcută și măsurile cu ajutorul cărora se vor realiza sarcinile stabilite.*

Analiza muncii desfășurate în anul școlar precedent cuprinde concluziile la care a ajuns conducerea școlii în legătură cu desfășurarea procesului de învățământ, rezultatele la învățătură obținute de către elevi, disciplina acestora, atitudinea față de muncă a cadrelor didactice, baza materială a școlii, colaborarea dintre școală și familie, desfășurarea activității extrașcolare, perfecționarea cadrelor didactice etc.

Cea de-a doua parte a planului de muncă conține obiectivele mari pe care colectivul didactic le va urmări în noul an școlar.

Partea a treia a planului cuprinde prezentarea măsurilor pe care le ia conducerea școlii pentru realizarea sarcinilor trasate. În această parte se precizează mijloacele ce vor fi folosite, termenul de îndeplinire a măsurilor luate și persoana care răspunde de realizarea lor.

Măsurile se referă la : realizarea învățământului general și obligatoriu, organizarea activității instructiv-educative, îndrumarea și controlul activității școlare, perfecționarea cadrelor didactice, organizarea activităților extradidactice, munca educativă în rîndul părinților, munca administrativă din școală, colaborarea școlii cu organizațiile de copii și tineret etc.

Planul de muncă pe trimestru are aceeași structură și este elaborat în mod asemănător.

Pe baza planului de muncă anual al școlii se elaborează celelalte planuri de muncă, referitoare la activitatea diferitelor sectoare din școală : planul de muncă al comitetului de părinți pe școală, planurile de muncă ale învățătorilor și profesorilor pentru obiectele de învățământ pe care le predau, planul de muncă al dirigintelui etc.

b. **Planificarea calendaristică a materiei.** Fiecare învățător și profesor este obligat ca, încă înainte de începerea noului an școlar, să facă *un plan calendaristic anual* pentru fiecare obiect pe care îl va preda, în care să se arate, în funcție de numărul orelor pe care le are la dispoziție în fiecare trimestru, care capitole vor fi predate în trimestrul I, care în trimestrul al II-lea și care în cel de-al III-lea. Acest plan este necesar pentru a se asigura parcurgerea în bune condiții a întregii materii prevăzute în programa școlară pentru clasa respectivă, la fiecare obiect de învățământ.

Scanned with OKEN Scanner

Înainte de începerea fiecărui trimestru, profesorul își va elabora *planul calendaristic trimestrial*. Pentru fiecare obiect de învățămînt și pentru fiecare clasă se elaborează un asemenea plan.

Scopul acestei planificări este de a asigura studierea fiecărei teme din programă într-un număr de ore adecvat, evitîndu-se insistența exagerată asupra unor capitole și tratarea fugitivă și superficială a altora.

Pentru elaborarea planului calendaristic trimestrial, profesorul va ține seama în primul rînd de indicațiile programei. În programă se arată numărul orelor planificate pentru predarea fiecărui capitol, al celor destinate recapitulării și al orelor lăsate la dispoziția profesorului. Cînd face planificarea calendaristică a materiei, profesorul ține seama de aceste indicații, dar și de experiența sa. Pentru însușirea cunoștințelor din capitolele mai grele se poate acorda o oră în plus, luată din orele lăsate de programă la dispoziția sa. În planul calendaristic se va indica data cînd va fi predată fiecare temă, cînd se vor da lucrări de control, cînd se va face analiza acestora, cînd se vor organiza excursiile și vizitele prevăzute de programă, lucrările de laborator, lucrările practice.

Directorul are obligația să controleze planurile pentru a vedea dacă sînt în concordanță cu programa școlară și dacă sînt judicios întocmite.

c. **Planificarea muncii diriginților.** Planul de muncă pe care-l elaborează dirigintele trebuie să oglindească în mod creator elementele esențiale ale sistemului muncii educative.

Planul calendaristic cuprinde caracterizarea clasei și planificarea activităților pe care dirigintele le va desfășura cu elevii din clasa sa. Caracterizarea clasei oferă date cu privire la situația la învățătură a elevilor, la atitudinea lor față de învățătură și la deficiențele observate de diriginte în pregătirea lor, la stadiul în care se află formarea colectivului etc.

În funcție de sarcinile generale ale educației comuniste și de situația concretă din clasa respectivă, dirigintele stabilește apoi sarcinile a căror realizare o va urmări în trimestrul respectiv. În plan se arată sarcinile urmărite în trimestrul în curs, măsurile prevăzute pentru îndeplinirea fiecărei sarcini în parte, termenele calendaristice de îndeplinirea lor și persoanele care răspund de executarea fiecăreia.

4. ORGANIZAREA MUNCII DIN ȘCOALĂ

Conducerea școlii trebuie să ia din timp măsurile de organizare a muncii din școală și să asigure condițiile pentru desfășurarea activităților instructiv-educative. Planurile de muncă pot fi bine elaborate, dar dacă nu se creează condițiile pentru aplicarea lor nu vor fi obținute rezultatele scontate. E necesar să se precizeze sectorul de muncă al fiecărui angajat al școlii, sfera competențelor lui, drepturile și îndatoririle lui, raporturile lui cu alți factori.

Prezentăm cîteva aspecte pe care trebuie să le urmărească directorul în organizarea activității din școală.

Scanned with OKEN Scanner

a. **Asigurarea condiţiilor materiale** necesare bunei funcţionări a şcolii, are o importanţă deosebită, atît pentru desfăşurarea procesului de învăţămînt, cît şi pentru dezvoltarea fizică, estetică şi morală a elevilor. De aceea, conducerea şcolii se va preocupa şi de problemele privind acest sector. Localul şcolii trebuie să corespundă cerinţelor igienice şi pedagogice.

Încă înainte de începerea unui nou an şcolar, conducerea şcolii stabileşte destinaţia fiecărei încăperi din şcoală şi ia măsuri pentru utilarea ei corespunzătoare, se îngrijeşte de repararea şi înlocuirea mobilierului vechi, de completarea materialului didactic etc.

În atenţia conducerii şcolii stă de asemenea buna întreţinere şi înzestrare a *internatelor, laboratoarelor, bibliotecii, sălilor de gimnastică* şi *atelierelor şcolare*.

b. **Realizarea învăţămîntului general.** Frecventarea şcolii de către toţi copiii de vîrstă şcolară este o sarcină de stat. Pentru îndeplinirea acestei sarcini în fiecare an se organizează recensămîntul elevilor pe circumscripţii şcolare. Directorul răspunde de desfăşurarea acestei lucrări în circumscripţia respectivă şi de exactitatea datelor înregistrate.

Pe baza recensămîntului se poate şti cu aproximaţie care va fi populaţia şcolară pentru viitorul an şcolar, ce număr de clase vor putea fi constituite, ce număr de cadre didactice este necesar.

Depistarea şi înscrierea tuturor copiilor care sînt obligaţi să frecventeze cursurile şcolii generale constituie numai un prim pas spre realizarea învăţămîntului general. Pentru realizarea în întregime a acestui obiectiv mai este necesar să se asigure frecventarea regulată a şcolii de către elevi şi însuşirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor prevăzute de programă, încît toţi elevii înscrişi să termine şcoala generală. Crearea unor condiţii plăcute de muncă în şcoală, menţinerea unei strînse legături cu familia, înfiinţarea de internate şcolare, cercetarea imediată a cazurilor de absentare şi luarea măsurilor corespunzătoare, organizarea la timp a ajutorării elevilor rămaşi în urmă la învăţătură etc., sînt mijloace prin care se asigură frecventarea regulată a şcolii şi promovabilitatea elevilor.

c. **Distribuirea sarcinilor ce revin colectivului pedagogic şi celui administrativ.** De buna organizare a învăţămîntului ţine şi constituirea claselor şi repartizarea cadrelor didactice.

În şcolile în care elevii trebuie să fie repartizaţi în clase paralele, la constituirea claselor directorul ţine seama de anumite cerinţe. Elevii care în anul şcolar precedent au făcut parte din aceeaşi clasă vor fi menţinuţi şi în noul an şcolar împreună, într-o clasă, pentru a se putea păstra şi dezvolta colectivul. Cînd însă trebuinţe de ordin educativ impun mutarea unor elevi în alte colective, se va proceda în consecinţă. Clasele paralele vor fi de forţe cît mai egale.

În ceea ce priveşte repartizarea cadrelor didactice, este, de asemenea, necesar să se asigure continuitatea lor în muncă. Prin aceasta se realizează o cunoaştere mai adîncă a elevilor de către învăţători şi profesori şi deci o tratare individuală mai eficace. Pe de altă parte, fiecare profesor

Scanned with OKEN Scanner

va cunoaște mai bine rezultatele muncii sale cu o clasă pe un timp mai îndelungat, iar răspunderea sa pentru buna pregătire a elevilor va crește.

La repartizarea sarcinilor pe cadre didactice se va evita supraîncărcarea unora și neglijarea altora. Se va ține seama, desigur, de experiența și pregătirea unor cadre, dar trebuie antrenate în muncă toate, ceea ce va contribui la întărirea colectivului pedagogic.

O măsură care contribuie la crearea condițiilor pentru o activitate instructiv-educativă rodnică este alcătuirea judicioasă a *orarului* școlii.

Prin orar se repartizează obictele de învățămînt pe zile și pe ore, ținîndu-se seama de curba oboselii elevilor în decursul unei zile și în decursul unei săptămîni, cît și de greutatea obiectelor de învățămînt. Pe cît este posibil, obiectele de învățămînt care cer un efort deosebit (gramatica, matematica) vor fi plasate în primele ore, iar obiectele mai ușoare (muzica, desenul, caligrafia, lucrările practice, educația fizică) vor fi puse în orele ultime.

Este bine să nu se pună în aceeași zi numai obiecte de învățămînt din aceeași grupă (realiste sau umaniste). Se recomandă ca în orarul zilei să se treacă obiecte și din grupa realistă și din cea umanistă. Este indicat, de asemenea, ca orarul să nu creeze „zile grele" și „zile ușoare", ci într-o zi să se predea și obiecte de învățămînt grele și obiecte de învățămînt ușoare.

Obiectele cărora planul de învățămînt le repartizează cîte 2—3 ore săptămînal nu vor fi plasate în zile consecutive, ci după un interval de o zi sau două.

5. ÎNDRUMAREA MUNCII DIN ȘCOALĂ

În numeroase școli muncesc în mod obișnuit și cadre care funcționează de mai mulți ani în învățămînt și au acumulat o bogată experiență didactică, dar și cadre tinere care au nevoie de sprijinul și îndrumarea celor dintîi. Aceeași situație se poate ivi și în rîndurile personalului administrativ și de îngrijire. De îndrumare au nevoie însă și cadrele cu experiență, învățători și profesori care în anii precedenți au obținut rezultate bune în muncă.

Directorul este principalul factor de îndrumare a muncii în școală. El îndrumează munca învățătorilor, a profesorilor și a elevilor, a personalului administrativ și de îngrijire. Bogăția și varietatea muncii din școală impun ca și în activitatea de îndrumare, directorul să ceară sprijinul colectivului. Consiliul profesoral al școlii respective îl ajută în munca de îndrumare. Dar în multe cazuri el trebuie să îndrumeze *personal* activitatea pe care o desfășoară fiecare cadru didactic, unii elevi sau unele clase de elevi, personalul administrativ și de îngrijire. El se informează despre tot ce se întîmplă în școala pe care o conduce și intervine de cîte ori este nevoie. Îndrumarea se referă nu numai la activitatea didactică din școală, ci și la toate celelalte aspecte ale muncii din școală și din afara

Scanned with OKEN Scanner

ei : atitudinea pe care o au cadrele didactice și elevii față de tovarășii lor de muncă și față de alte persoane, activitatea și preocupările lor din timpul liber, relațiile dintre unele clase etc. Această îndrumare zilnică, dată la timpul potrivit, este deosebit de folositoare. Ea este adesea strîns legată de control. Îndată ce directorul observă unele lipsuri din școală ia măsuri de îndreptare, sfătuiește și îndrumează, pentru ca lipsurile să poată fi ușor îndepărtate.

O formă de îndrumare o constituie *convorbirile individuale*. Convorbirile apropiate, sincere, de la om la om, creează o atmosferă favorabilă pentru o îndrumare adîncă și fructuoasă. Din bogata experiență a directorilor din țara noastră se cunosc multe cazuri cînd asemenea convorbiri cu unele cadre didactice sau cu elevii au constituit începutul unor schimbări de seamă în comportarea acestora.

Uneori *îndrumarea* dată de către director se exercită asupra unor *colective* de muncă din cadrul școlii, fie la data fixată în planul de muncă, fie cînd se simte nevoie. Astfel, se țin ședințe pentru a îndruma munca personalului administrativ și de îngrijire, a unei clase de elevi etc.

Sectorul din activitatea școlii, care are cea mai mare nevoie de o îndrumare permanentă, este procesul instructiv-educativ. Ridicarea nivelului ideologic-politic al cadrelor didactice, ridicarea măiestriei pedagogice, cunoașterea și însușirea experienței pozitive a cadrelor fruntașe, formarea priceperii de a aplica în mod creator diferite metode și procedee didactice, menținerea unui interes viu pentru problemele de specialitate, pentru cele pedagogice și metodice sînt obiective de seamă în îndrumarea cadrelor didactice.

O școală care vrea să se dezvolte în pas cu progresele pe care le înregistrează lumea contemporană trebuie să-și pună și problema perfecționării metodice a cadrelor ei : însușirea celor mai noi și eficiente metode de instruire și educare a elevilor, studierea și valorificarea experienței pozitive pe care au acumulat-o cadrele didactice din școala respectivă, cunoașterea literaturii pedagogice și metodice și formarea măiestriei pedagogice a cadrelor didactice. Îndrumarea metodică se realizează prin variate forme organizatorice : consiliul profesoral al școlii, lecțiile deschise, studiul individual, colectivele de catedră pe specialități, comisia metodică a diriginților, a învățătorilor.

Consiliul profesoral este un organ colectiv de conducere, al cărui președinte este directorul școlii.

Din consiliul profesoral fac parte cadrele didactice ale școlii respective și reprezentanți ai elevilor.

Consiliul profesoral este un factor de perfecționare a cadrelor didactice. El îndeplinește și funcția de a aprecia activitatea cadrelor didactice, a elevilor, a directorului. De asemenea, pe baza informațiilor primite, el poate lua decizii, care să se aplice în școala respectivă.

Ședințele consiliului profesoral sînt conduse de către directorul școlii. Datele la care se țin și temele care vor fi discutate trebuie cunoscute din timp de către toate cadrele didactice, pe baza planului de muncă tri-

Scanned with OKEN Scanner

mestrial al școlii. De obicei, ședințele se țin lunar. Ele se pot ține și cînd se ivesc împrejurări excepționale.

Unele din problemele pe care le discută consiliul sînt prezentate chiar de către directorul școlii, altele sînt prezentate de cadre didactice cărora aceste probleme le-au fost încredințate din timp spre a le studia temeinic.

Iată cîteva din obiectivele pe care le urmărește activitatea consiliului : cunoașterea hotărîrilor și îndrumărilor date de către organele în drept cu privire la școală și stabilirea măsurilor pentru îndeplinirea acestora, analiza activității din unele sectoare ale școlii și luarea măsurilor de îmbunătățire, analiza activității unor cadre didactice, analiza rezultatelor la învățătură și la purtare ale elevilor, prezentarea și discutarea unor probleme noi de pedagogie și metodică, prezentarea experienței pedagogice pozitive din școala respectivă și stabilirea măsurilor pentru lărgirea ei, discutarea și aprobarea planului de muncă pe școală etc.

Pentru ca măsurile luate de consiliul profesoral să fie eficiente, trebuie alese și propuse pentru discuție teme de actualitate, probleme care se cer rezolvate în școala respectivă, trebuie elaborate cu competență materialele ce vor fi discutate în consiliu. În felul acesta, consiliul profesoral va deveni un factor important pentru ridicarea nivelului muncii instructiv-educative din școală. Nivelul științific al discuțiilor din consiliul profesoral depinde într-o bună măsură și de priceperea, tactul și autoritatea directorului, președintele acestui consiliu.

Pentru perfecționarea metodică a cadrelor didactice se organizează *interasistențe și lecții deschise*.

Asistența cadrelor cu experiență didactică la lecțiile cadrelor tinere și asistența cadrelor tinere la lecțiile pe care le țin cadrele care au obținut rezultate bune în munca lor la clasă constituie un mijloc pentru îmbunătățirea pregătirii profesionale. Principalul obiectiv urmărit prin organizarea interasistențelor la lecții este de a răspîndi experiența pozitivă a unor cadre didactice de la acea școală.

O lecție deschisă este o lecție în care propunătorul ilustrează în fața colegilor săi cum aplică în practică o anumită indicație pedagogică sau metodică. Acestea sînt lecții demonstrative, pregătite din timp și temeinic, din care asistența învață ceva nou. Ca teme pentru lecțiile deschise se aleg acelea care ridică dificultăți metodice sau cele care se pretează la aplicarea unor noi metode în predarea obiectului de învățămînt respectiv, la ilustrarea unor procedee noi de predare. De obicei, lecțiile deschise sînt ținute de cadre care au obținut rezultate bune în muncă.

Perfecționarea metodică a cadrelor didactice nu poate fi obținută fără *studiu individual* perseverent și organizat. Informarea permanentă a profesorului asupra problemelor noi din domeniul ideologiei și din specialitate, din cultura generală și pedagogie, îi permite să mențină întreaga sa activitate pe făgașul actualității.

Una din formele organizatorice prin care se desfășoară activitatea metodică și de perfecționare a cadrelor didactice o constituie *colectivele de catedră*, pe specialități.

Scanned with OKEN Scanner

Colectivele de catedră se preocupă de îndeplinirea prevederilor programelor școlare, planificarea materiei, modernizarea predării, folosirea materialului didactic, organizarea schimbului de experiență prin interasistențe și lecții deschise. De asemenea stabilesc și studiază teme de specialitate, menite să contribuie la informarea științifică și perfecționarea pedagogică-metodică a personalului didactic; dezbat probleme în legătură cu organizarea și desfășurarea lecțiilor de recapitulare finală a cunoștințelor; iau măsuri pentru eliminarea lipsurilor în pregătirea elevilor; se preocupă de asigurarea conținutului educativ al lecțiilor, de modul în care se desfășoară verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor în școala respectivă, de volumul și calitatea temelor date pentru acasă, discută și stabilesc subiectele pentru tezele trimestriale, fac sondaje etc.

O altă sarcină a colectivelor de catedră este și aceea a colaborării cu organizația de pionieri și U.T.C. în organizarea, îndrumarea și conducerea cercurilor de elevi.

În cadrul școlilor se organizează *comisii metodice* ale învățătorilor și comisii metodice ale diriginților, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Comisiile metodice își propun să ajute cadrele tinere în perfecționarea lor metodică, precum și cadrele care se prezintă la examene de grad.

Formele de muncă ale comisiilor metodice sînt multe: ședințe în care se prezintă lucrări metodice elaborate de membrii comisiei, interasistențele la lecții, lecții deschise, consfătuiri pe teme de metodică, discutarea programelor școlare și a manualelor, planificarea judicioasă a materiei de învățămînt etc.

Comisia metodică a diriginților discută greutățile întîmpinate în munca educativă și măsurile cele mai potrivite care pot fi luate pentru a le înlătura, tematica orelor de dirigenție în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor, metodele și procedeele folosite de un diriginte care a obținut rezultate bune etc.

6. CONTROLUL MUNCII DIN ȘCOALĂ

Controlul este o activitate strîns legată de îndrumare. Îndrumarea fără control, ca și controlul fără îndrumare, nu dau rezultate. Este necesar ca directorul și persoanele împuternicite de el și de către consiliul profesoral să controleze activitatea ce se desfășoară în diferitele sectoare ale școlii. Orice persoană care știe că munca sa va fi controlată și apreciată își va îndeplini sarcinile tot mai bine. Deci controlul este un mijloc de stimulare și îmbunătățire a activității din școală.

Controlul este necesar și pentru a descoperi la timp deficiențele în muncă și a se lua imediat măsuri de îndreptare.

Controlul trebuie să fie perseverent, principial, exigent. De control și îndrumare mai intensă este nevoie mai ales în sectoarele unde activitatea se desfășoară mai slab. De control — deși mai rar — au însă nevoie și sectoarele unde activitatea se desfășoară bine.

Scanned with OKEN Scanner

Deoarece aspectele muncii care trebuie controlate într-o școală sînt numeroase și nu pot fi cuprinse de o singură persoană (directorul școlii), este necesar ca și pentru exercitarea controlului directorul să se sprijine pe ajutorul colectivului. Directorul adjunct, diriginții, cadrele împuternicite cu supravegherea muncii dintr-un anumit sector (bibliotecă, laborator etc.) îl ajută pe directorul școlii în efectuarea controlului. Într-un colectiv pedagogic bine închegat, controlul apare ca o notă a spiritului de colaborare tovărășească dintre membrii colectivului.

Principalele laturi ale muncii care trebuie să intre în sfera controlului sînt : activitatea cadrelor didactice, activitatea elevilor și activitatea personalului administrativ și de îngrijire.

Pentru a cunoaște și aprecia corect *activitatea cadrelor didactice*, orientarea lor ideologico-politică și pregătirea lor profesională, unul dintre mijloace este asistența la lecțiile pe care le țin și la diferitele activități pe care le conduc. Contactul nemijlocit cu activitatea cadrelor face posibilă și o îndrumare eficientă a lor.

Asistența la lecții trebuie să urmărească scopuri precise. Uneori directorul poate urmări cunoașterea în ansamblu a activității unui cadru : fie activitatea unui cadru tînăr pe care încă nu-l cunoaște bine, fie activitatea unui cadru cu rezultate bune, a cărui experiență vrea s-o împărtășească și celorlalte cadre. Alteori, el urmărește anumite probleme : predarea unui obiect de învățămînt sau a unor teme de către mai mulți învățători sau profesori, cum sînt examinați și notați elevii, cum se face fixarea cunoștințelor, cum folosesc cadrele didactice materialul intuitiv etc.

Alegerea obiectivelor care vor fi urmărite în timpul asistenței la ore nu este întîmplătoare, ci este determinată de cerințele concrete ale școlii respective. De aceea, directorul își planifică din vreme cadrele și temele la predarea cărora trebuie să asiste. În timpul asistenței la lecție, directorul școlii își notează amănunțit desfășurarea lecției și observațiile sale. Nu este indicat ca el să intervină în timpul desfășurării lecției.

În prima oră liberă pe care o are cadrul asistat, se va face analiza lecției pe care a ținut-o. Directorul cere cadrului didactic respectiv să-și analizeze lecția, adică să arate ce și-a propus să realizeze și ce a realizat. Analiza pe care o va face directorul este în funcție de autoanaliza făcută de cadrul didactic. Dacă acesta își face o analiză corectă, obiectivă și temeinică, relevînd cu precizie ceea ce a fost bun și ceea ce a fost greșit în lecție, este un indiciu că își poate îmbunătăți în viitor munca de predare. În acest caz, analiza pe care o va face directorul se va referi numai la calitățile și lipsurile esențiale ale lecției. Dacă însă cadrul didactic care a ținut lecția a analizat-o numai sumar și neobiectiv, fie pentru că nu și-a dat seama de greșelile făcute, fie pentru că a vrut să le treacă sub tăcere, directorul trebuie să analizeze temeinic și obiectiv acea lecție, sub toate aspectele.

Analiza lecției se termină cu recomandările și îndrumările pe care le dă directorul. El recomandă, după caz, să se asiste la lecțiile cadrelor cu experiență, să se citească unele articole cu conținut adecvat. O analiză științifică a lecției trebuie să se facă în lumina unor criterii pedagogice

Scanned with OKEN Scanner

bine precizate, pe care directorul trebuie să le cunoască. Aceste criterii sînt : realizarea scopului pe care învățătorul sau profesorul și l-a propus pentru lecția respectivă ; conținutul lecției ; volumul cunoștințelor predate, nivelul lor științific, definirea noțiunilor, formularea regulilor, explicațiile cauzale etc. ; structura metodică a lecției : metodele și procedeele folosite în diferite momente ale lecției ; respectarea principiilor învățămîntului în cadrul lecției ; aspectul organizatoric al lecției ; împărțirea timpului afectat pentru lecție, raportul dintre diferite momente ale ei ; valorificarea educativă a cunoștințelor predate ; orientarea ideologică a lecției, influența exercitată asupra sentimentelor, voinței și caracterului elevilor ; activitatea și disciplina elevilor în timpul lecției ; atenția lor, calitatea răspunsurilor formulate, nivelul de pregătire, interesul pentru lecție, participarea la lecție (conștientă, activă, formală) ; tactul propunătorului, atitudinea lui în timpul lecției, stilul de muncă cu clasa ; organizarea clasei și a locului de muncă, respectarea regulilor igienice în timpul lecției, oboseala elevilor ; concluzii : analiza rezultatelor obținute, recomandări făcute profesorului în ceea ce privește pregătirea sa viitoare.

Respectînd aceste criterii, directorul imprimă analizei un caracter de principialitate, care-i permite să sublinieze mai ușor aspectele pozitive și negative ale activității cadrului didactic. Recomandările pe care directorul le face profesorului nu trebuie să fie expuse dogmatic, ci motivate din punct de vedere pedagogic.

Directorul școlii poate folosi observațiile, pe care le adună cu ocazia asistenței la lecții, nu numai pentru a îndruma imediat activitatea cadrelor, ci și pentru a descoperi unele trăsături ale muncii didactice care se întîlnesc la mai multe cadre. Directorul poate prezenta în cadrul unui consiliu profesoral, o dată sau de două ori pe an, concluziile la care a ajuns prin asistența la ore, pentru a îndruma munca viitoare a cadrelor. Cînd directorul nu cunoaște temeinic specialitatea profesorului la a cărui lecție asistă, este indicat să fie însoțit de un profesor de specialitate (de exemplu, de șeful de catedră).

Controlul activității cadrelor nu se rezumă însă la asistența la lecții. Directorul școlii controlează și alte aspecte ale muncii lor : activitatea în cadrul cercurilor de elevi, activitatea în cadrul căminului cultural, sprijinul dat organizațiilor de tineret din școală etc.

Este necesar ca directorul școlii să controleze și *activitatea elevilor* pentru a-și da seama de bogăția și temeinicia cunoștințelor lor, de atitudinea lor față de muncă, de disciplina și preocupările lor. Desigur, un control mai des și mai minuțios asupra muncii fiecărui elev îl fac învățătorii și profesorii clasei respective.

Controlul activității elevilor poate fi realizat sub mai multe forme. Asistînd la lecțiile învățătorilor și profesorilor, directorul constată nivelul pregătirii elevilor. El observă dacă elevii și-au însușit cunoștințele, dacă stăpînesc deprinderile de muncă intelectuală, dacă participă activ la lecție.

O altă formă de a controla cunoștințele, priceperile și deprinderile elevilor constă în cercetarea documentelor școlii și a lucrărilor executate

Scanned with OKEN Scanner

de către elevi. Informații despre sîrguința, frecvența și disciplina elevilor pot da cataloagele și registrele de clasă, lucrările de control, unele lucrări executate de către elevi în atelier sau pe lotul experimental, caietele de notițe luate la lecții sau caietele de teme lucrate acasă.

Controlul activității elevilor exercitat de către director nu trebuie să se reducă la învățătură, ci trebuie să se extindă și asupra frecvenței, disciplinei, activității în cercuri, lecturii suplimentare etc.

În activitatea sa de control, directorul nu trebuie să neglijeze *sectorul muncii administrative* din școală. Obiectivele urmărite prin controlul acestei munci sînt: asigurarea condițiilor necesare activității cadrelor didactice și elevilor, subordonarea muncii administrativ-gospodărești din școală sarcinilor instructiv-educative și asigurarea condițiilor necesare menținerii sănătății și dezvoltării fizice normale a copiilor.

Controlul trebuie să urmărească și comportarea personalului administrativ și de îngrijire, punctualitatea și conștiinciozitatea lui în muncă, disciplina și atașamentul față de instituție, relațiile tovărășești, întrucît acestea influențează și asupra comportării elevilor.

Pentru școlile care au internat este absolut necesar controlul asupra bazei materiale și a diferitelor activități care se desfășoară aici: starea dormitoarelor, a bucătăriei, pregătirea hranei, funcționarea spălătoarelor etc.

Controlul activității administrative din școală este exercitat de director fie direct, fie prin intermediul diriginților și al profesorilor de serviciu pe școală sau al unor persoane delegate de el. Nu este însă indicat ca el să fie supraîncărcat cu problemele administrative ale școlii, neglijînd celelalte aspecte ale muncii. Reamintim că directorul trebuie să se concentreze preponderent asupra muncii instructive și educative, în felul acesta școala avînd mai mult de cîștigat.

În orice sector de activitate s-ar efectua controlul, el trebuie să fie strîns legat de îndrumare, să fie un factor stimulativ. Controlul trebuie privit nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc care, alături de celelalte aspecte ale conducerii școlii, contribuie la îmbunătățirea muncii din școală. la ridicarea calității procesului instructiv-educativ.

C. ORGANIZAȚIILE DE COPII ȘI TINERET, ACTIVITATEA EXTRADIDACTICĂ A ELEVILOR

1. ROLUL ORGANIZAȚIILOR DE COPII ȘI TINERET ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR

Rolul conducător în educația elevilor îl are școala. Influența școlii se realizează în primul rînd prin *activitatea didactică*, sub formă de lecții. Ea asigură însușirea unui sistem de cunoștințe, formarea priceperilor și

deprinderilor necesare în viaţă, dezvoltarea morală, estetică şi fizică a elevilor, pregătirea lor pentru muncă. Fără pregătirea sistematică pe care o dă şcoala, n-ar putea fi valorificate nici informaţiile şi deprinderile de muncă pe care tineretul şi le însuşeşte sub influenţa altor factori ai mediului social. Şcoala este principalul factor de instruire şi educare a omului.

Există însă unele aspecte ale dezvoltării elevilor pentru care activitatea prin lecţii nu oferă cele mai bune condiţii de exercitare : pregătirea practică pentru viaţa socială, familiarizarea cu diferitele munci din cadrul societăţii, formarea trăsăturilor de caracter etc. De aceea şcoala organizează activităţi cu elevii şi în afara lecţiilor, prin care îşi propune să completeze influenţa activităţii prin lecţii. Sub conducerea cadrelor didactice, elevii efectuează unele activităţi care nu sînt prevăzute în planurile de învăţămînt şi în programele şcolare, dar care ajută la formarea lor multilaterală. Acestea sînt numite *activităţi în afară de clasă.* Astfel de activităţi sînt : pregătirea serbărilor şcolare, manifestările sportive, vizionarea filmelor, excursiile şi vizitele etc., efectuate sub conducerea cadrelor didactice.

Activitatea didactică şi activităţile în afară de clasă — ambele conduse şi îndrumate de cadrele didactice — acoperă un sector larg din formarea elevilor pentru viaţă, dar nu rezolvă totul. E necesar ca la dezvoltarea elevilor să contribuie şi alte instituţii sociale. În afară de familie, la dezvoltarea tineretului şi la integrarea lui în viaţa socială ajută organizaţiile de copii şi tineret, teatrul, cinematograful, căminele culturale, casele de cultură, bibliotecile, expoziţiile de artă, muzeele, radioul, televiziunea, presa etc. Acestea influenţează formarea omului uneori neintenţionat, neorganizat, dar alteori influenţa lor este organizată, intenţionată, ca şi influenţa şcolii. De aceea, în condiţiile vieţii contemporane şi mai ales în societatea socialistă, se poate vorbi de o „şcoală fără ziduri", de o activitate intenţionată pentru dezvoltarea tineretului, exercitată de întreprinderi şi instituţii sociale, de întreaga noastră societate. Activitatea de formare a tineretului, desfăşurată în cadrul întreprinderilor, instituţiilor şi organizaţiilor sociale, în afară de şcoală, se numeşte *activitate extraşcolară.* Aşa este activitatea desfăşurată în casele de pionieri, în teatre şi biblioteci pentru copii, în căminele culturale, în asociaţiile sportive etc.

Dintre factorii care organizează, îndrumează şi conduc activităţile extraşcolare cu copiii şi tineretul un loc central îl ocupă, în ţara noastră, Organizaţia Pionierilor şi Uniunea Tineretului Comunist (U.T.C.).

Uniunea Tineretului Comunist este organizaţia revoluţionară a tineretului, care uneşte în rîndurile sale tineri muncitori, ţărani, intelectuali, funcţionari, elevi, studenţi, animaţi de idealurile nobile ale socialismului şi comunismului. Organizaţia pionierilor cuprinde elevi între 7 şi 14 ani, sîrguincioşi la învăţătură, disciplinaţi, cu o comportare corectă în familie şi în societate.

Activitatea uteciştilor se desfăşoară în cadrul organizaţiilor de bază, care se creează în întreprinderi, unităţi agricole de stat, cooperative agri-

Scanned with OKEN Scanner

cole de producţie, institute de învăţămînt superior, unităţi militare, sate, şcoli, instituţii, cartiere etc. Activitatea pionierilor se desfăşoară în cadrul unităţilor de pionieri (adesea corespunzătoare şcolilor) şi detaşamentelor (adesea corespunzătoare cu clasele). Comandanţi ai detaşamentelor şi unităţilor de pionieri sînt cadrele didactice.

Organizaţiile de tineret şi copiii îşi desfăşoară activitatea sub conducerea Partidului Comunist Român. În cadrul lor tineretul desfăşoară o activitate menită să completeze, cu mijloace şi metode specifice, instrucţia şi educaţia din şcoală. Ele îşi propun să stimuleze preocuparea elevilor pentru învăţătură, pentru întărirea disciplinei şi formarea deprinderilor de muncă şi a trăsăturilor morale înaintate. În cadrul acestor organizaţii elevii îşi însuşesc practica unei conduceri democratice şi a autoconducerii. Ele cultivă în membrii lor devotamentul nemărginit faţă de poporul nostru, faţă de Republica Socialistă România, faţă de Partidul Comunist Român.

2. SARCINILE ACTIVITĂŢILOR ÎN AFARĂ DE CLASĂ ŞI EXTRAŞCOLARE

Activităţile în afară de clasă şi cele extraşcolare vin în sprijinul activităţii didactice şi ajută la educaţia comunistă a elevilor. Atît activităţile organizate de şcoală în afara programelor şcolare şi a planului de învăţămînt, cît şi activităţile organizate de Organizaţiile de copii şi tineret sînt convergente cu activităţile didactice, influenţele lor vizează acelaşi scop. Principalele sarcini ale acestor activităţi sînt : completarea şi adîncirea influenţelor procesului didactic, dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor, organizarea raţională şi plăcută a timpului liber al elevilor.

a. **Completarea şi adîncirea influenţelor procesului didactic.** Un rol de seamă îl au activităţile extradidactice la completarea şi adîncirea *educaţiei morale* a elevilor. Procesul de învăţămînt nu oferă suficiente ocazii pentru manifestarea spiritului colectivist, pentru formarea deprinderilor de comportare civică etc. Deprinderea de a trăi şi a munci într-un colectiv organizat, în care iniţiativa, conducerea şi controlul activităţilor să fie exercitate preponderent de către elevi, constituie o premisă a pregătirii lor pentru viaţa de adult. Această pregătire se realizează însă la un nivel scăzut în cadrul procesului de învăţămînt, unde funcţia de îndrumare a cadrelor didactice acţionează permanent. De aceea este necesar să se organizeze asemenea activităţi care să solicite iniţiativa elevilor, responsabilitatea lor pentru rezultatele obţinute, capacitatea lor de autoconducere. Asemenea ocazii le oferă activităţile în afară de clasă şi de şcoală. Ele dezvoltă spiritul de iniţiativă, disciplina, cinstea, modestia, curajul, prietenia, respectul bunului obştesc, comportarea civilizată, atitudinea combativă faţă de cei ce încalcă regulile convieţuirii socialiste. Prin participarea elevilor la munca şi la viaţa socială, după puterile lor, ajung să-şi

Scanned with OKEN Scanner

dea mai concret seama de valoarea muncii fizice, de utilitatea ei și se conving că și ei pot fi folositori patriei.

Activitățile Organizației Pionierilor și ale Uniunii Tineretului Comunist se desfășoară de obicei în colectiv și contribuie astfel la formarea elevilor în spirit colectivist.

Deși prin lecții se realizează preponderent înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, totuși activitățile în afară de clasă și de școală contribuie și la completarea și adîncirea *educației intelectuale*. Concursurile științifice, literare și tehnice, cercurile pe obiecte de învățămînt ajută la îmbogățirea cunoștințelor de geografie, istorie, științe biologice, fizică, matematică etc., dezvoltă interesul elevilor pentru știință și tehnică.

Activitățile extradidactice au sarcina de a contribui și la *educația fizică* a elevilor. Școala și organizațiile de tineret antrenează pe elevi să participe la competiții sportive, să desfășoare activități în aer liber. Organizarea excursiilor, drumețiilor, spartachiadelor, întrecerilor în diferite ramuri de sport la nivel local, județean sau republican contribuie la fortificarea fizică a elevilor, la întărirea sănătății, la călirea organismului.

Activitatea extradidactică urmărește, de asemenea, *dezvoltarea estetică* a elevilor. Vizionarea spectacolelor de teatru și cinematograf, vizitarea muzeelor de artă, pregătirea serbărilor școlare, a carnavalurilor și focurilor de tabără etc. oferă ocazii de a cultiva aptitudinile artistice ale elevilor, de a-i pune în contact cu opere de artă și de a trezi emoții estetice. La realizarea acestei sarcini contribuie și organizarea cercurilor literare, dramatice, muzicale, coregrafice, precum și contactul cu frumusețile naturii, prin excursii, și cu frumosul din viața socială, prin participarea la demonstrații ale oamenilor muncii sau la reuniuni tinerești.

O sarcină a activităților în afară de clasă și de școală este și *educația politehnică* a elevilor. În școală se însușesc multe din principiile științifice ale producției, iar în munca din ateliere se formează priceperi și deprinderi de a mînui unelte și mașini. Această pregătire este completată și adîncită prin munca pe care o desfășoară elevii în afară de clasă și de școală în cercurile tehnice sau prin participarea la munca productivă în timpul vacanțelor, sub îndrumarea școlii și a organizațiilor de copii și tineret.

Rezultă că nu există latură a educației comuniste, unde activitățile extradidactice să nu ofere largi posibilități de completare, lărgire și adîncire a muncii din cadrul lecțiilor.

b. **Dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor.** În cele mai multe cazuri, procesul de învățămînt se desfășoară pe clase și pe lecții. Profesorul lucrează deodată cu toți elevii din clasă, adaptîndu-se la nivelul mijlociu al clasei. El nu are decît posibilități reduse de a se ocupa în timpul lecției de elevii care au aptitudini deosebite la acel obiect de învățămînt. Pentru dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor, pentru cultivarea talentelor elevilor activitățile extradidactice oferă cîmp larg de afirmare. Asemenea ocazii le oferă pregătirea serbărilor școlare, concursurile cultural-artistice și sportive, cercurile pe specialități etc.

Scanned with OKEN Scanner

Fiecare copil manifestă preferinţă pentru anumite domenii de activitate. Munca în afară de clasă și de școală îi permite să se afirme în direcţia care îl interesează mai mult, spre care are înclinaţii.

c. **Organizarea judicioasă a timpului liber.** Activităţile în afară de clasă și extrașcolare se desfășoară în timpul liber al elevilor, evitîndu-se, desigur, supraîncărcarea lor. Ţinînd seama de progresul necontenit al ştiinţei și tehnicii, sociologii prevăd că în viitor va scădea numărul orelor de muncă obligatorie și deci oamenii vor dispune de mai mult timp liber decît astăzi. Dar chiar în condiţiile social-economice actuale este necesar ca încă din timpul școlarităţii copiii și tineretul să înveţe cum să-și organizeze raţional, plăcut și util timpul liber. Dacă timpul liber este folosit raţional, el devine un mijloc de formare a omului, de educaţie permanentă. Folosirea neraţională a timpului liber ar putea avea urmări grave atît pentru individ cît și pentru societate.

Prin activităţile în afară de clasă și de școală se organizează în mod plăcut și util timpul liber al elevilor, continuîndu-se și întregindu-se influenţa procesului de învăţămînt. A organiza timpul liber al pionierilor și uteciștilor și a-i obișnui ca ei înșiși să înveţe a și-l organiza raţional constituie o sarcină de seamă a activităţilor extradidactice. Organizarea unor activităţi instructive și recreative, interesante și utile, previne plictiseala, lenea și antrenarea tinerilor în acţiuni antisociale.

3. TRĂSĂTURILE SPECIFICE ȘI CERINŢELE PEDAGOGICE ALE ACTIVITĂŢILOR ÎN AFARĂ DE CLASĂ ȘI EXTRAȘCOLARE

Activităţile în afară de clasă și de școală prezintă unele particularităţi, prin care se deosebesc de activitatea din cadrul lecţiilor. Aceste trăsături specifice se referă la conţinutul activităţilor și la durata lor, la metodele folosite și la formele de organizare a muncii.

Conţinutul lecţiilor este fixat de programele școlare. Prevederile programei sînt aceleași pentru toţi elevii din aceeași clasă și din același tip de școală. Însușirea temelor din programă este obligatorie. Conţinutul activităţilor în afară de clasă și de școală nu este fixat de programa școlară, ci de elevi, conform intereselor și dorinţei lor. Uneori acest conţinut poate fi o continuare, la un nivel mai înalt, a ceea ce și-au însușit elevii la lecţii, dar de cele mai multe ori elevii propun organizarea unor activităţi din domenii care nu figurează în planurile de învăţămînt și în programele școlare. Adesea opţiunile lor merg spre activităţi care corespund intereselor vîrstei lor, spre teme de actualiate, spre teme care lasă cîmp larg iniţiativei și creativităţii.

La alegerea temelor pentru activităţile extradidactice se ţine seama și de posibilităţile locale. Tradiţiile cultural-artistice, profesiile dominante într-o localitate, existenţa unor mari meșteri populari etc., determină includerea în programe a unor teme sau a altora. De aceea programele de activităţi diferă de la o comună la alta, de la un detașament la altul, de

Scanned with OKEN Scanner

la o organizaţie de bază U.T.C. la alta. Conţinutul activităţilor extradidactice este mult mai *elastic* şi mai *variat* decît al lecţiilor. Tema unei lecţii se încadrează precis într-un obiect de învăţămînt, tema unei activităţi în afară de clasă şi de şcoală solicită adesea cunoştinţe, priceperi şi deprinderi din mai multe obiecte de învăţămînt.

Conţinutul activităţilor extradidactice poate fi adaptat mai uşor *posibilităţilor individuale ale elevilor* decît activitatea didactică, în cadrul căreia toţi elevii sînt obligaţi să desfăşoare aceeaşi muncă. Astfel, în cadrul unei excursii sau al unei serbări şcolare se pot atribui elevilor sarcini potrivite cu aptitudinile lor, în cadrul cercurilor pe obiecte de învăţămînt, fiecare elev participă la activitatea cercului dorit de el.

Participarea elevilor la lecţii este obligatorie. Chiar dacă unui elev nu-i place un obiect de studiu, el trebuie să participe la lecţii şi să efectueze toate activităţile cerute de profesor. Elevii nu sînt însă obligaţi să participe la toate activităţile în afară de clasă şi de şcoală. Participarea lor la aceste activităţi se face pe baza *liberei alegeri*. Prin aceasta se asigură o *participare activă* a unui număr cît mai mare de elevi, obţinerea unor rezultate bune. Cadrele didactice, conducătorii de cercuri, opinia colectivului pot ajuta pe elev să facă o alegere potrivită sau să intervină cînd alegerea este contraindicată.

Activităţile în afară de clasă şi extraşcolare programate de şcoală şi de organizaţiile de copii şi tineret au un mai pronunţat *caracter practic* decît lecţiile. În timpul efectuării lor, elevii aplică în practică unele din cunoştinţele însuşite la lecţii de la diferite obiecte de învăţămînt. Într-o lume dominată de tehnică, elevii sînt solicitaţi de asemenea probleme practice la tot pasul. Şcoala nu poate satisface, în cadrul lecţiilor, toată gama de interese pentru tehnică. Activităţile extradidactice completează activitatea şcolii.

Activităţile extradidactice au, în general, un *caracter atractiv*. Sînt activităţi plăcute şi interesante, practicate într-o atmosferă de voie bună şi optimism, cu însufleţire şi dăruire. Caracterul atractiv este provocat uneori de conţinutul activităţii, de noutatea şi interesul temelor, alteori de formele ingenioase în care se desfăşoară activitatea respectivă sau de metodele şi procedeele folosite. Au o pondere mai mare *activităţile în aer liber* (excursii, sporturi, muncă social-utilă) faţă de cele de interior.

Trăsături specifice prezintă activităţile în afară de clasă şi de şcoală şi cu privire la formele de organizare, la metodele de asimilare, verificare şi apreciere.

Munca desfăşurată de elevi în afară de clasă şi de şcoală se organizează, în cele mai multe cazuri, *pe echipe*. Munca în echipă promovează spiritul de independenţă şi iniţiativă, precum şi spiritul colectiv. Şcoala, prin examene, concursuri etc. cultivă predominant un spirit competitiv. Dar societatea noastră socialistă reclamă în primul rînd oameni care să ştie să coopereze, să se ajute în muncă [56]. Activităţile desfăşurate în

[56] Mircea Maliţa, *Cinci teme de reflecţie inspirate de pionieri*, (Revista de pedagogie, nr. 11/1970).

Scanned with OKEN Scanner

cercuri, în organizațiile de bază U.T.C., în detașamente și grupe de pionieri pun accent pe cooperare, pe organizarea efortului comun spre a realiza un scop social.

Activitatea didactică este îndrumată de profesor, fie printr-o ghidare strictă a eforturilor elevilor, fie prin sfaturi, sugestii, ajutor, indicații, evaluări. Îndrumarea nu lipsește nici în activitățile extradidactice organizate de școală, de unitățile și detașamentele de pionieri, de U.T.C., dar aici *crește ponderea inițiativei elevilor*, atît în fixarea programelor de activitate, cît și în alegerea metodelor și a formelor de organizare a muncii. Practica educativă din organizațiile de tineret și de copii din patria noastră a dovedit cît de bogată și fertilă este imaginația elevilor în găsirea mijloacelor și formelor de organizare a muncii. Confruntarea liberă a părerilor în cadrul grupului sporește creativitatea, oferă perspective de tatonări îndrăznețe, de căutări în direcții variate. Lăsînd cîmp larg inițiativei, munca nu se desfășoară însă după bunul plac al fiecăruia, ci îndrumarea dată de organizațiile de partid și de școală este o chezășie că vor fi alese formele de muncă și metodele cele mai bune.

Activitățile extradidactice se deosebesc de lecție și prin *durata* lor și prin *numărul participanților*. Lecția este o formă de activitate strict reglementată, desfășurată cu o clasă de elevi în 50 de minute. La activitățile în afară de clasă și de școală pot participa grupe restrînse de elevi din aceeași clasă sau din clase diferite, dar pot participa și grupe formate din elevii mai multor clase. Durata activității nu este strict delimitată. O activitate extradidactică poate dura mai puțin de o oră, dar și mai mult de o oră, în funcție de conținutul muncii, de vîrsta elevilor, de menținerea interesului lor, de oboseală etc. Activitățile extradidactice pot fi organizate și în zile de lucru și în zile de sărbătoare.

Pentru *verificarea, evidența și aprecierea* activităților în afară de clasă și extrașcolare se folosesc alte mijloace decît la lecții. Evidența se ține pe baza graficelor ce însoțesc programele de activitate, iar verificarea și aprecierea se realizează de către colectiv și se exprimă prin opinia colectivului. Pentru stimularea activității se organizează întreceri între grupe, detașamente, unități, la diferite nivele. Evidența, aprecierea și stimularea se realizează și prin organizarea de expoziții și serbări școlare, publicarea rezultatelor în reviste și ziare, participarea la concursuri, dări de seamă etc.

Desfășurarea în bune condiții a activităților extradidactice reclamă *disciplină*: prezentarea la timpul stabilit a tuturor elevilor participanți, respectarea strictă a dispozițiilor date, a hotărîrilor adoptate de colectiv, a regulilor convietuirii în colectiv, îndeplinirea conștiincioasă a sarcinilor primite.

Strîns legată de necesitatea disciplinei este *planificarea* judicioasă a acestor activități. Ele să nu supraîncarce pe elevi, să nu-i abată de la îndeplinirea îndatoririlor didactice — sarcina lor principală — și să nu fie programate la un timp nepotrivit.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru buna desfășurare a unor activități extradidactice este nevoie de cadre competente de îndrumare, de o bază materială, de luarea unor măsuri de protecție a muncii etc. De toate acestea trebuie să se țină seama la organizarea lor.

Se poate conchide că activitățile în afară de clasă și de școală trebuie să fie *altceva* decît activitatea didactică, atît în privința conținutului, cît și a formei de organizare și a metodelor folosite. Aceste activități nu sînt însă străine de preocupările școlii. Referindu-se la activitatea din cadrul Organizației pionierilor, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că ea trebuie concepută „ca o formă de activitate socială a copiilor, menită să completeze — pe căi specifice — instrucția și educația ce se desfășoară în timpul procesului de învățămînt, să-i pregătească pe elevi pentru munca și viața în societate“ [57].

4. CONȚINUTUL ȘI FORMELE DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚILOR ÎN AFARĂ DE CLASĂ ȘI DE ȘCOALĂ

Școlile și organizațiile de copii și tineret din patria noastră au acumulat o bogată experiență în programarea, conducerea și desfășurarea unor activități extradidactice interesante, atractive, plăcute și educative. Varietatea activităților cu care se poate îndeletnici tineretul în timpul liber este inepuizabilă. Multe din acestea sînt concepute chiar de elevi.

Extrem de variate sînt și formele de organizare a acestor activități. Formele de organizare depind de scopul urmărit, de conținutul activității, de numărul membrilor participanți, de metodele folosite.

Unele activități pot fi organizate și de școală și de organizațiile de copii și tineret, alte activități sînt specifice organizațiilor de tineret.

Școala, organizațiile de copii și tineret și alte instituții extrașcolare pot organiza *activități de masă, activități în cercuri* și *activități individuale.*

a. **Activitățile de masă** antrenează un număr mare de elevi. Uneori ele cuprind elevii dintr-o clasă sau mai multe clase, alteori elevii dintr-o școală sau chiar din mai multe școli. Din această categorie de activități fac parte : manifestările cultural-artistice (participarea la conferințe, organizarea de serbări școlare și expoziții, vizionarea filmelor și a spectacolelor de teatru, întrecerile artistice și sportive etc.) excursiile și vizitele, participarea la demonstrații ale oamenilor muncii, întîlnirile cu activiști de partid, cu oameni de artă și știință, cu scriitori, cu muncitori fruntași în producție, vizitarea caselor și muzeelor memoriale, munca social-utilă (adunarea de plante medicinale, amenajarea unui teren de sport, participarea la munca productivă, pe șantiere, la adunarea recoltei, sădirea pomilor etc.). De asemenea din această grupă fac parte și activitățile distractive pentru

[57] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 2, București, Editura politică, 1968, p. 87.

tineret : carnavalurile, focurile de tabără, serbările cîmpenești, reuniunile tinerești etc. Dacă sînt bine organizate și îndrumate, ele contribuie la educarea gustului pentru frumos și a comportării civilizate, la formarea unui tineret optimist și încrezător în viață.

Un loc însemnat în activitățile de masă îl ocupă turismul. Vizitînd locuri pitorești, obișnuindu-i pe elevi să-și amenajeze singuri un adăpost, să-și pregătească mîncarea, punîndu-i în contact cu frumusețile naturii, turismul ajută nu numai la dezvoltarea lor fizică, dar și la formarea lor cetățenească și patriotică.

Deoarece la activitățile de masă participă un număr mare de elevi este necesar să fie temeinic pregătite și organizate, spre a se asigura disciplina și ordinea în desfășurarea lor și atingerea scopurilor propuse. În unele cazuri, de exemplu la organizarea muncilor social-utile, este necesar ca elevii să cunoască scopul urmărit și importanța lui socială, să se asigure uneltele de muncă, să se cunoască tehnica muncii, elevii să fie împărțiți pe echipe cu responsabili și sarcini precise, să se organizeze întreceri, să se țină evidența rezultatelor, să se analizeze și să se aprecieze activitatea grupelor etc.

Unele activități cu caracter de masă pun pe elevi în contact cu oamenii muncii din industrie și agricultură, ceea ce le poate oferi modele de comportare socială și patriotică ; altele îi ajută să cunoască trecutul de luptă al clasei muncitoare și pagini glorioase din istoria patriei, cultivă în ei respect și dragoste față de poporul nostru, față de clasa muncitoare, față de personalitățile de seamă legate de popor, față de Partidul Comunist Român.

b. **Activitățile în cercuri** reprezintă o formă de organizare des folosită [58]. Un cerc cuprinde un număr mai mic de participanți decît activitățile de masă. Uneori cercul este format din elevi de aceeași vîrstă, alteori din elevi de vîrstă diferită, în funcție de specificul cercului. Fiecare cerc este îndrumat de un specialist în domeniul respectiv (profesor de specialitate, inginer, maistru etc.), își desfășoară activitatea pe baza unui plan și ține ședințe de lucru o dată sau de două ori pe lună, cu o durată de maximum două ore.

La înscrierea elevilor în cercuri se ține seama de interesele și de aptitudinile elevilor. Pentru ca activitatea extradidactică să nu supraîncarce pe elevi, să nu ducă la neglijarea lecțiilor, regulamentele școlare hotărăsc ca un elev să poată participa la cel mult două cercuri.

Prin activitatea în cercuri se completează și se adîncește orizontul științific și cultural al elevilor, se stimulează dezvoltarea aptitudinilor și talentelor, se favorizează inițiativa și spiritul creator. Numărul cercurilor care pot funcționa într-o școală nu este limitat. Înființarea cercurilor depinde de numărul elevilor care vor să-l frecventeze, de existența unui îndrumător priceput și a unor condiții materiale care să asigure buna lui funcționare. Aprobarea de funcționare o dă directorul școlii. Iată cîteva

[58] R. Dăscălescu, D. Salade (coordonatori), *Cercuri de elevi în liceu*, București, E.D.P., 1971.

grupe de cercuri mai frecvent întîlnite în școlile noastre și în Casele de pionieri.

Cercuri pe obiecte de învățămînt : cerc de matematică, cerc de fizică, cerc de chimie, cerc de biologie, cerc de geografie etc. Prin ele se urmărește dezvoltarea aptitudinilor pe care le au elevii pentru anumite obiecte de învățămînt, adîncirea cunoștințelor din domeniul respectiv peste nivelul programei școlare, formarea priceperilor și deprinderilor de aplicare în practică a cunoștințelor însușite.

Deosebit de atractive și utile sînt pentru tineret *cercurile tehnice :* cercul de aeromodele, cercul de radio, cercul de navomodele, cercul foto etc. Sînt cele mai frecventate de elevi. Ele ajută la formarea priceperilor și deprinderilor tehnice, la dezvoltarea spiritului inventiv, la obișnuirea cu munca fizică bazată pe cunoașterea principiilor științei. Eficiența muncii în aceste cercuri depinde nu numai de aptitudinile elevilor și de îndrumarea competentă, dar și de baza materială a cercului, de existența unor materiale, unelte, mașini, cu care să lucreze elevii.

Cercurile literare cultivă preocupările și aptitudinile elevilor pentru aspecte mai diferențiate decît cele cultivate în cadrul lecțiilor de limbă și literatură.

Se pot constitui cercuri de citit, de recitare și povestire, în care elevii sînt învățați să cunoască și să respecte cerințele citirii, recitării și povestirii expresive. Pentru a stimula și a ajuta pe pionierii și școlarii cu talent în această direcție, li se prezintă modele de citire, recitare și povestire, în interpretarea unor actori, înregistrate pe discuri sau pe bandă de magnetofon. De asemenea, se organizează concursuri : cel mai bun recitator, cel mai bun povestitor.

Pionierii mai mari și uteciștii pot frecventa cercul folcloriștilor, în cadrul căruia se dezvoltă interesul pentru creațiile populare și sînt instruiți cum să culeagă diferite specii folclorice.

Pentru elevii cu aptitudini literare funcționează cercul de creație literară (cenaclul literar). Elevii sînt îndrumați să cunoască cerințele creației literare, fie prin analiza unor creații clasice, fie prin discutarea lucrărilor originale prezentate de ei. Asistența elevilor la ședințele cenaclurilor literare de pe lîngă Casele de cultură, editarea revistelor literare ale școlilor contribuie la promovarea talentelor.

În școală și în organizațiile de tineret și copii se desfășoară o mare varietate de activități în *cercurile cultural-artistice,* care-i ajută pe elevi să înțeleagă frumosul din artă și să trăiască emoții estetice, le dezvoltă capacitățile creatoare. La serbările școlare, la focurile de tabără, în excursii jocul și cîntecul sînt nelipsite. Se pot organiza cercuri pentru formații instrumentale, cercuri corale, cercuri coregrafice, cercuri dramatice etc. Activitatea din aceste cercuri se valorifică prin organizarea de concursuri cultural-artistice.

Cercurile sportive urmăresc dezvoltarea fizică a elevilor, obișnuirea lor cu viața în aer liber, călirea organismului, dar și formarea unor calități morale cum ar fi spiritul de echipă, curajul, inițiativa. Se pot organiza

Scanned with OKEN Scanner

cercuri pe diferite ramuri de sport : volei, fotbal, baschet, handbal. În timpul iernii elevii sînt antrenați să practice patinajul, schiul, săniușul, iar în timp de vară se pune accent pe învățarea înotului și organizarea concursurilor nautice. Practicarea diferitelor ramuri ale atletismului, a gimnasticii moderne se valorifică prin participarea la concursuri de diferite nivele.

c. Activitățile în afară de clasă și de școală se pot desfășura și sub formă **individuală.** Lectura particulară, pregătirea unui referat, alcătuirea unui album, activitatea de cercetare în laboratoare, exercitarea pentru îmbunătățirea performanțelor la muzică, desen, pictură, matematică, încercările de creație literară etc. sînt forme de muncă individuală. În toate aceste cazuri este necesară îndrumarea, fie pentru a recomanda elevilor teme adecvate, spre a le da sugestii, spre a aprecia rezultatele obținute.

Valorificarea muncii individuale se poate face și în cadrul cercurilor și în cadrul unor activități de masă. Astfel, rezultatele obținute de elevi prin muncă individuală la muzică, matematică, fizică, literatură, pictură etc. pot fi prezentate, discutate și apreciate în ședințele cercurilor de specialitate sau pot fi incluse în programul serbărilor școlare, al concursurilor artistice, științifice, tehnice etc.

Acestea sînt unele din activitățile extradidactice pe care le practică elevii sub îndrumarea școlii și a organizațiilor de copii și tineret.

d. Organizațiile de copii și tineret dispun însă și de unele forme de activitate specifice, prin care influențează mai ales formarea moral-politică a elevilor. Acestea sînt **adunările.**

Adunările de detașament și de unitate ale pionierilor și adunările generale ale organizațiilor U.T.C. constituie un mijloc de seamă pentru educarea comunistă a tineretului. Aici se discută primirea de noi membri în organizație, solicitînd membrilor vechi să aprecieze obiectiv comportarea colegilor, raportînd-o la cerințele stabilite în statutele acestor organizații. În adunările generale se discută comportarea membrilor, situația lor la învățătură, disciplina și frecvența școlară, modul cum au fost îndeplinite sarcinile unor membri sau unor colective, ceea ce obișnuiește pe tineri să folosească judicios critica și autocritica, să se preocupe de dezvoltarea și înflorirea colectivului din care fac parte.

Adunările generale discută și aprobă planurile de muncă și programele de activitate. Fiecare membru poate face propuneri pentru elaborarea și îmbunătățirea planului, fiind preocupat ca acțiunile propuse de el să corespundă intereselor colective, să ajute la dezvoltarea colectivului.

Organele de conducere ale detașamentelor și unităților de pionieri și ale organizațiilor U.T.C., alese de adunările generale, sînt obligate să dea seama în fața celor care le-au ales de modul cum și-au îndeplinit îndatoririle asumate. Aceasta constituie un mijloc însemnat pentru educația elevilor în spirit democratic.

În cadrul adunărilor, uteciștii și pionierii sînt obișnuiți să discute și să aprecieze principial pe colegii lor și faptele acestora, precum și propria lor comportare, ținînd seama de interesele colectivului din care fac

Scanned with OKEN Scanner

parte. Mai mult chiar, ei sînt obișnuiți în mod treptat să aprecieze activitatea colectivului din care fac parte, nu ca activitate a unei unități izolate, ci în funcție de aportul ei la sprijinirea altor colective similare, la bunul mers al unor colective mai mari.

Modul cum se desfășoară adunările generale ale uteciștilor și pionierilor, stabilirea ordinei de zi cu consimțămîntul celor prezenți, libertatea ca fiecare membru să-și expună sincer, deschis și curajos opiniile sale în legătură cu problemele puse în discuție, adoptarea hotărîrilor care exprimă părerea majorității membrilor, exprimarea cu simț de răspundere a opiniilor, evitarea polemicilor neprincipiale, disciplina în discuții etc. contribuie la educația civică a tineretului, la formarea unor calități moral-politice specifice omului orînduirii socialiste.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL V

CONȚINUTUL EDUCAȚIEI (ÎNVĂȚĂMÎNTULUI)

A. ELEMENTE ALE CONȚINUTULUI EDUCAȚIEI (ÎNVĂȚĂMÎNTULUI)

Prin conținutul educației înțelegem *experiența de viață și de muncă a generațiilor adulte, valorile culturale, morale, artistice, pe care trebuie să și le însușească generația tînără* spre a se forma așa cum cere societatea. Din marele depozit de experiență acumulată, organizată și sistematizată de omenire, fiecare societate oferă tineretului ceea ce îi este necesar spre a îndeplini bine anumite funcții sociale și pentru a se dezvolta. Conținutul educației se referă la toate laturile personalității umane. Este materialul care — prelucrat — ajută la dezvoltarea intelectuală, morală, profesională, estetică și fizică a omului și totodată îl face apt să devină un element util societății. Cunoștințe despre natură și om, tehnici de muncă, deprinderi de comportare, concepții și atitudini față de artă și de viață etc. intră în conținutul educației. Asimilat de elev, acest conținut îl ajută să se transforme și să progreseze în direcția idealului educativ sau a scopurilor mai apropiate, îl ajută să se dezvolte și să integreze în societate (vezi partea a III-a).

O parte din conținutul educației este asimilată de copil în familie, alte valori sociale sînt asimilate în cadrul organizațiilor de copii și tineret. Partea esențială a conținutului educației este asimilată de elev în școală, în procesul de învățămînt. Aceasta formează *conținutul învățămîntului*. Conținutul învățămîntului constă dintr-un sistem de *cunoștințe, priceperi* și *deprinderi* intelectuale, morale, tehnice, estetice etc., specificate în documente oficiale, deci considerate necesare pentru orice elev care frecventează un anumit tip de școală.

Cunoștințele sînt un rezultat al reflectării realității obiective în conștiința oamenilor. În decursul vremii oamenii au descoperit un mare volum de cunoștințe despre natură, societate și gîndire. Cunoștințele care se transmit în cadrul procesului de învățămînt reprezintă un rezultat al unității cunoașterii senzoriale cu cunoașterea rațională. Ele reflectă atît aspecte

exterioare ale obiectelor și fenomenelor, cît și ceea ce este esențial și caracteristic în obiecte și fenomene, legăturile interne și legile acestora, fixate în formă de noțiuni, teorii, definiții, principii, norme.

Elevii și-au însușit cunoștințe și înainte de a veni la școală și-și însușesc, ca școlari, și în afara orelor de curs. Unele din aceste cunoștințe empirice sînt corecte și le sînt deosebit de utile în viață. Școala completează, îmbogățește și dă o bază științifică unor asemenea cunoștințe. Elevii și-au însușit însă și unele cunoștințe empirice eronate.

Cercetîndu-se fondul de cunoștințe ale elevilor din primele clase elementare despre plante și animale, s-a constatat că unele din acestea sînt greșite. Unii elevi afirmau că „iarna fluturii pleacă în țări calde", „găina respiră prin pene" etc.[59], sau că vulpea se hrănește cu nuci, lupul se hrănește cu mure etc.[60]. Cu multe noțiuni inexacte vin ei mai ales în domeniul etic și estetic.

Școala transmite elevilor cunoștințe noi, științifice, corectează cunoștințele lor empirice, elimină cunoștințele eronate cu care au venit, reliefează esențialul.

Însușirea cunoștințelor este un proces dialectic, de continuă apropiere a gîndirii de obiect, de trecere treptată spre sinteze și spre esențe de grad superior.

Capacitatea de a aplica în practică, în condiții variate, în mod conștient, cunoștințele însușite este denumită *pricepere*. Caracteristică priceperii îi este elasticitatea. Astfel, cine și-a format priceperea de a citi un desen tehnic se orientează mai ușor la citirea desenelor tehnice în general.

Elevii își formează în școală priceperi din diferite domenii : de a face analize gramaticale, de a rezolva probleme, de a se orienta după o hartă, de a mînui o unealtă sau un aparat, de a așeza în pagină un desen etc. În toate aceste cazuri, fie că se lucrează pe plan mintal, fie pe plan real, aplicarea în practică se efectuează în urma însușirii unor cunoștințe.

Formarea priceperilor depinde în mare măsură de claritatea cunoștințelor însușite. Dacă elevii și-au însușit temeinic cunoștințele, ei sînt capabili să le folosească mai ușor și cu bune rezultate în rezolvarea unor probleme noi, decît dacă au cunoștințe nesigure, incomplete. Formarea priceperilor depinde însă și de alți factori : flexibilitatea gîndirii, aptitudinile elevilor, nivelul de dezvoltare mintală etc.

Deprinderile sînt componente automatizate ale acțiunii. Se formează prin exercițiu. La început acțiunile se săvîrșesc conștient, pe baza unor cunoștințe, a respectării unor reguli. Așa, de exemplu, un copil care învață să scrie litera *a* este atent la scrierea fiecărui element grafic, la ordinea lor, la îmbinarea lor, la presiunea mîinii spre a obține trăsături mai subțiri sau mai groase, la poziția creionului și la înclinarea acestuia etc. În urma unui exercițiu îndelungat acțiunile însușite se automatizează, adică se execută fără participarea conștiinței. La început se automatizează unele părți sau elemente ale acțiunii, apoi, treptat, acțiunea în întregime.

[59] P. Popescu-Neveanu (coordonator științific), *Studii de didactică și psihologia învățării*, București, E.D.P., 1964, p. 47.
[60] M. Zlate, *Empiric și științific în învățare*, București, E.D.P., 1973, p. 90.

Scanned with OKEN Scanner

În modul acesta și-au format copiii unele deprinderi înainte de venirea lor la școală și tot astfel se formează alte deprinderi în școală : deprinderi igienice, deprinderi de comportare morală, deprinderi intelectuale, deprinderi de muncă, deprinderi sportive.

Repetarea are ca rezultat că acțiunea respectivă se efectuează mai repede, mai exact, mai precis, mai nuanțat. Ea înlătură mișcările inutile, economisește timpul de activitate și lasă liberă conștiința să se îndrepte spre alte obiective. Măiestria, progresul și performanțele înalte în domeniul artistic și sportiv, în producție și în comportarea socială nu pot fi atinse decît în urma unei stăpîniri perfecte a unor deprinderi specifice din aceste domenii. De aceea, școala își propune să formeze la elevi deprinderi în toate compartimentele educației comuniste. Utilitatea socială a unui individ depinde în mare măsură de nivelul deprinderilor de muncă și de comportare socială pe care și le-a format. Evident, avem în vedere deprinderile bune. Deprinderile constituie o componentă de seamă din conținutul învățămîntului, din ceea ce trebuie să-și însușească elevul spre a corespunde cerințelor sociale.

Între cunoștințe, priceperi și deprinderi este o strînsă *interdependență*.

Cunoștințele bine însușite ajută la formarea rapidă și corectă a priceperilor. Unele priceperi, prin repetiție, devin deprinderi. La rîndul lor, priceperile și deprinderile ajută la consolidarea cunoștințelor, la lărgirea și adîncirea ideilor teoretice, la trăinicia lor.

Dacă se formează o pricepere sau o deprindere greșită, pentru a o corecta e nevoie de un timp și de o activitate mai îndelungată decît pentru formarea ei corectă de la început. Mai întîi trebuie dezrădăcinată deprinderea greșită, apoi reîncepută calea obișnuită : cunoștințe noi, corecte, aplicarea lor în practică, exerciții și formarea noii deprinderi.

B. CARACTERUL SOCIAL-ISTORIC ȘI DE CLASĂ AL CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

În orice timp și în orice loc, conținutul învățămîntului a fost stabilit în funcție de cerințele societății respective. Dar societatea a fost și este în continuă evoluție, în continuă transformare. Deci și conținutul învățămîntului s-a schimbat în decursul timpului. El are *caracter social-istoric*. Dezvoltarea tehnicii și a științei și perfecționarea necontenită a organizării sociale sînt factorii determinanți ai schimbării conținutului învățămîntului. Cerințele sociale impun ce cunoștințe, priceperi și deprinderi să se dea tineretului, ce norme morale să se inculce în conștiința oamenilor, ce comportare socială să se formeze, ce fel de creație artistică să fie favorizată, la ce concepții filozofice, la ce ideal de viață să adere oamenii epocii respective.

În societățile împărțite pe clase antagoniste, clasele dominante au considerat interesele lor ca interese ale întregii societăți. De aceea au sta-

bilit conținutul învățămîntului conform intereselor lor *de clasă* : altceva învățau copiii clasei dominante și altceva copiii clasei asuprite. Dar și ceea ce învățau unii și ceea ce învățau ceilalți servea interesele unei singure clase, clasa stăpînitoare.

În școala contemporană conținutul învățămîntului este determinat, ca și în trecut, de cerințele sociale. Necesitățile producției, nivelul științei și tehnicii, complexitatea organizării sociale reclamă anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale, morale, fizice și estetice. Tînărul de astăzi are nevoie de acele cunoștințe care să-i dea o imagine de ansamblu asupra vieții contemporane, asupra cerințelor acesteia, care să-l formeze în acest sens. Are nevoie de formarea capacităților intelectuale solicitate de epoca noastră, de formarea trăsăturilor morale solicitate de societatea în care trăiește, de formarea gustului estetic la nivelul sensibilității contemporane.

Conținutul învățămîntului se reflectă în următoarele documente : planul de învățămînt, programa școlară și manualul.

I. PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

a. Structura planului de învățămînt. Planul de învățămînt este un document oficial care fixează *obiectele* care se vor studia într-un anumit tip de școală, *succesiunea acestor obiecte* pe ani de studiu *și numărul de ore săptămînal* acordat fiecărui obiect de învățămînt.

În patria noastră, ca și în cele mai multe țări din lume, planul de învățămînt este alcătuit pe obiecte. Sînt unele sisteme școlare în care planul de învățămînt nu este alcătuit pe obiecte sau materii de învățămînt (aritmetică, geografie, istorie etc.), ci pe bază de „unități de viață" sau pe „centre de interes". Aceste sisteme școlare consideră că predarea pe obiecte compartimentează artificial cunoștințele și nu oferă posibilitatea cunoașterii multilaterale a unui aspect al realității. Obiecția aceasta este infirmată însă de practica educativă, care a dovedit că singura cale de a cunoaște adînc și sistematic obiectele și fenomenele este cea a organizării cunoștințelor pe discipline de învățămînt. Această cale permite o eșalonare a cunoștințelor atît în conformitate cu logica lor internă, cît și cu posibilitățile de asimilare ale elevilor la diferite vîrste.

Pentru școlile de cultură generală planul de învățămînt este elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului, iar pentru școlile de specialitate planul este dat de ministerul respectiv și aprobat de Ministerul Educației și Învățămîntului. Fiind un act oficial, respectarea lui este obligatorie. Nu se pot adăuga alte obiecte de învățămînt și nici nu se pot scoate din cele înscrise în el, nu se poate schimba succesiunea predării obiectelor și nu se poate mări sau micșora numărul de ore prevăzut în plan pentru un obiect.

Scanned with OKEN Scanner

Uneori planul de învăţămînt indică şi *structura anului şcolar* : cînd începe anul şcolar, de cînd pînă cînd durează fiecare trimestru sau semestru, de cînd pînă cînd durează vacanţele şcolare, care este perioada de examene, de practică în producţie, cînd se încheie anul şcolar etc.

b. **Obiectele de învăţămînt.** Volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi acumulate de omenire a crescut enorm. În fiecare ştiinţă se fac necontenit descoperiri, creşte masa de informaţii. O ştiinţă cuprinde toate adevărurile referitoare la un domeniu al realităţii, expuse într-o ordine sistematică.

Pe baza ştiinţelor se constituie obiectele de învăţămînt care sînt predate în şcoli. Între obiectul de învăţămînt şi ştiinţa care-i stă la bază sînt unele deosebiri, atît cu privire la conţinut cît şi la ordinea şi forma prezentării acelui conţinut. Cînd se determină conţinutul unui obiect de învăţămînt se ţine seama de vîrsta şi posibilităţile elevilor şi de aceea se aleg din vastul patrimoniu al unei ştiinţe numai *cunoştinţele de bază* care pot fi înţelese de elevii cărora sînt adresate. Cunoştinţele dintr-o ştiinţă, spre a fi accesibile elevilor, sînt *prelucrate didactic*. Extinderea, profunzimea şi succesiunea lor în obiectul de învăţămînt este alta decît în ştiinţa de bază. Nu se renunţă însă la caracterul ştiinţific şi sistematic al materialului pe care trebuie să şi-l însuşească elevii.

Rezultă că obiectul de învăţămînt nu este o copie în miniatură a ştiinţei respective.

Problema cea mai viu controversată în legătură cu conţinutul învăţămîntului este de a se stabili *criteriile după care să se aleagă obiectele de învăţămînt* propuse să fie studiate de elevi. Ce cunoştinţe, priceperi şi deprinderi trebuie să-şi însuşească elevul în şcoală ? Care studii îi sînt necesare în viaţă ? Care studii corespund aspiraţiilor omului de a-şi desăvîrşi propria sa personalitate ? Căror obiecte de învăţămînt să li se acorde prioritate ? Iată cîteva întrebări cărora li s-a dat răspuns diferit în decursul timpului şi cărora nici astăzi nu li se dă un răspuns unic.

La alegerea obiectelor de învăţămînt se ţine seama de *profilul şcolii*, de scopul urmărit de şcoala respectivă.

În liceele de specialitate, în învăţămîntul profesional, în învăţămîntul tehnic şi în învăţămîntul superior se studiază cu precădere obiecte de învăţămînt care ajută pe elevi şi studenţi să-şi însuşească bine profesia, specialitatea.

În planul de învăţămînt al unei şcoli agricole vor fi incluse alte materii decît în cel al unei şcoli de contabilitate. Tot aşa planul de învăţămînt al Facultăţii de filologie va fi diferit de cel al Facultăţii de matematică. Problemele cele mai dificile le ridică planul de învăţămînt al *şcolii de cultură generală*.

In mod curent, prin cultură se înţelege totalitatea valorilor materiale şi spirituale create de omenire. Cultură este tot ceea ce omul a adăugat naturii : cunoştinţe, tehnici de muncă, valori estetice şi morale, experienţă socială. Prin cultură omul stăpîneşte şi transformă natura, îşi schimbă modul de viaţă şi universul său spiritual.

Scanned with OKEN Scanner

Omul se servește de valorile culturii în diferitele forme de activitate pe care le prestează. Acestui aspect aplicativ al culturii i se spune adesea *civilizație*. Însușirea culturii de către tînăra generație se poate realiza și în cadrul altor instituții sociale, dar — așa cum s-a arătat și în altă parte — școala este principalul factor de cultură și de civilizație.

Noțiunea de cultură generală are o altă semnificație din punct de vedere *pedagogic*. Aici, această noțiune are un sens operațional și se referă la „totalitatea cunoștințelor selecționate, ordonate și structurate, într-un anumit fel, în funcție de interesele și idealul uman al unui sistem social". Conceptul pedagogic de cultură generală cuprinde numai acele elemente care servesc „la realizarea unui scop educativ, la integrarea socială activă a indivizilor supuși acțiunii educative, la formarea personalității lor într-un sens compatibil cu un ideal educațional" [61]. Cultura generală îi este necesară omului atît pentru că îl ajută să se integreze în societate, cît și să se dezvolte multilateral.

Insușirea culturii nu se reduce la acumularea de valori intelectuale, etice, estetice, ci urmărește și formarea deprinderilor de a opera cu aceste valori, de a le folosi ca instrumente pentru a face să progreseze atît societatea cît și individul.

Școala de cultură generală își propune, așa cum indică și numele, să familiarizeze pe elevi cu elementele de cultură generală. Conținutul acestei culturi este ales în funcție de *vîrsta elevilor*, de capacitatea lor de asimilare : în clasele I—IV elevii își însușesc o *cultură generală elementară*, formată din deprinderi de scris, citit și socotit și din cunoștințe elementare de aritmetică, geografie, istorie etc. ; în clasele V—VIII, elevii își însușesc o *cultură generală medie*, formată din cunoștințe și deprinderi din variate domenii ale științei, artei și tehnicii ; în liceu această cultură generală se adîncește.

Ce obiecte de învățămînt să se aleagă pentru școala generală ?

Două criterii trebuie respectate cînd se aleg obiectele de învățămînt pentru școala generală :

Să se aleagă acele obiecte de învățămînt care să asigure dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor ;

Să se aleagă acele obiecte de învățămînt care să ofere elevului posibilități de a se ține în pas cu cerințele societății din prezent și din viitor.

În planurile de învățămînt din patria noastră obiectele de studiu sînt grupate, în funcție de obiectivul pe care-l urmăresc, astfel : 1) discipline umaniste (limba și literatura română, limbile moderne, limbile clasice, istoria, constituția, științele social-politice și filozofia) ; 2) discipline realiste (matematica, fizica, chimia, științele biologice, geografia) ; 3) discipline pentru educație estetică și fizică (caligrafia, desenul artistic, istoria artelor, muzica, educația fizică) ; 4) discipline pentru pregătirea tehnico-productivă (electrotehnica, desenul tehnic, lucrările practice de atelier, agricultura, lucrările practice agricole) ; 5) dirigenția.

Prin asimilarea acestor discipline, se asigură dezvoltarea multilaterală a elevului, fiecare obiect din plan avînd o contribuție specifică. Ponderea celor cinci grupe de discipline este diferită. Astfel, în școala generală din

[61] D. Todoran, G. Văideanu (sub redacția), *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, p. 184.

patria noastră, disciplinelor umaniste li se acordă circa 32% din numărul total de ore, disciplinelor realiste tot 32%, disciplinelor estetice și educației fizice circa 21%, pregătirii tehnico-productive 13%, iar dirigenției 2%.

Importanța care se acordă fiecărei grupe de discipline și fiecărui obiect de învățămînt în parte diferă de la o țară la alta după necesitățile sociale, după concepția de viață a societății respective, după tradiția educativă a țării respective [62].

Obiectele de învățămînt se aleg în funcție și de *cerințele societății.* În sfera cerințelor sociale nu includem numai cerințele producției, ci și pe cele referitoare la comportarea oamenilor, la orientarea lor social-politică, la atitudinea lor față de problemele cu care este confruntată societatea contemporană.

Societatea contemporană solicită ca fiecare membru al său să presteze o muncă de calitate în sectorul în care activează și să fie capabil să se țină în pas cu schimbările care au loc necontenit în producție și în viața socială. Aceste cerințe sociale se realizează cu succes dacă fiecare tînăr își însușește mai întîi anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi care să-i îngăduie integrarea cît mai ușoară și rapidă în funcțiile sociale pe care le va primi, să-i asigure posibilitatea de a frecventa după aceea școli și cursuri de calificare și recalificare profesională, precum și școli de un nivel superior, potrivit aptitudinilor lui.

Cînd se fixează conținutul învățămîntului se ține seama și de cerințele imediate, dar și de cele de perspectivă ale societății. Pentru școala generală din patria noastră se aleg obiecte de învățămînt care ajută pe tînăr să fie un om deplin al timpului său, dar care totodată îi dau posibilitatea să-și însușească în viitor, fie singur, fie în cadrul unor cursuri de reciclare, ceea ce îi va cere societatea. În cadrul unei asemenea pregătiri nu pot fi neglijate anumite tendințe ale realității contemporane : explozia de informații și rapida lor circulație, revoluția științifică-tehnică, diversificarea neîncetată a științelor, rolul crescînd al matematicii în cercetările de orice fel, necesitatea cunoașterii limbilor de circulație universală ca mijloace de ținere la curent cu noile informații, necesitatea unei culturi estetice ca mijloc de contrabalansare a tendințelor de tehnicizare a vieții, formarea moral-politică și ideologică marxistă a tineretului ca factor de coeziune și progres social. Toate aceste cerințe sociale trebuie să-și găsească expresia în planul de învățămînt al școlii de cultură generală. Obiectele de învățămînt care servesc dezvoltării multilaterale a elevilor, enumerate mai înainte, servesc totodată prin conținutul lor și cerințelor societății noastre socialiste.

Disputa purtată mult timp în școala burgheză între reprezentanții *teoriei culturii formale* și cei ai *teoriei culturii materiale* este fără sens în condițiile societății noastre socialiste. Primii susțineau că în planurile de învățămînt ar trebui să figureze cu precădere obiectele care contribuie la formarea omului, la dezvoltarea capaci-

[62] Eugen Blideanu, *Învățămîntul secundar de cultură generală din diferite țări*, București, Editura didactică și pedagogică, 1972.

tăților de cunoaștere, cum ar fi gramatica, matematica, limbile clasice etc. Partizanii teoriei culturii materiale preconizau ca elevii să învețe în școală mai ales obiectele care le dau cunoștințe și deprinderi utile în viață, cum ar fi științele naturii și disciplinele practice.

Aceste teorii sînt unilaterale și greșite. Astăzi, pentru dezvoltarea multilaterală a personalității și pentru satisfacerea cerințelor sociale, elevii își însușesc cunoștințe, priceperi și deprinderi care servesc atît la formarea lor, cît și la pregătirea lor pentru viață. Fiecare obiect din planul de învățămînt îndeplinește aceste două sarcini.

În liceul de cultură generală (real-umanist) planul de învățămînt ține seama și de aptitudinile elevilor. Pe baza unui *trunchi comun* de cunoștințe, planul asigură o oarecare elasticitate, ca elevii să poată studia într-un număr mai mare de ore disciplinele pentru care au aptitudini deosebite sau chiar să învețe obiecte noi, la alegere.

c. **Succesiunea obiectelor pe ani de studiu.** Cercetînd planul de învățămînt al școlii generale și al liceului de cultură generală, se constată că unele discipline se studiază în toate clasele (limba maternă, matematică, educație fizică), altele numai în primele clase ale școlii generale (caligrafie, îndeletnicirile practice), altele numai în ultimele clase ale școlii generale și în liceu (fizica, chimia, astronomia etc.).

Repartizarea obiectelor de învățămînt pe ani de studii se face după anumite criterii.

Se pornește de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la greu. La început se programează discipline care dau elevilor cunoștințe din mediul lor apropiat de viață și apoi cercul acestor cunoștințe se lărgește necontenit în spațiu și în timp. Astfel, se dau întîi cunoștințe despre geografia județului și a patriei, apoi despre țări îndepărtate ; se dau mai întîi cunoștințe de istorie locală și națională, apoi de istoria altor popoare.

La repartizarea obiectelor de învățămînt pe ani de studiu se ține seama și de *continuitatea* și *succesiunea logică dintre cunoștințele* care se predau la disciplinele respective. Însușirea cunoștințelor de geometrie în spațiu presupune cunoașterea în prealabil a cunoștințelor de geometrie plană, predarea geometriei și a algebrei solicită de la elevi unele cunoștințe de aritmetică și deprinderi de calcul ; pentru studiul gramaticii, literaturii, istoriei e necesară formarea mai devreme a deprinderilor de scris-citit.

La repartizarea obiectelor de învățămînt pe ani școlari se are în vedere și corelația care trebuie să existe între disciplinele care se predau în aceeași clasă. Dacă elevii vor învăța în aceeași clasă istoria și geografia patriei, vor putea face legături mai strînse între anumite evenimente istorice și anumite localități sau forme de relief. Cunoștințele de geografie vor ajuta pe elevi să localizeze evenimentele istorice și să le înțeleagă mai bine.

Un alt criteriu de care se ține seama la repartizarea obiectelor de învățămînt pe ani de studiu este respectarea particularităților de vîrstă. Obiectele mai ușoare se programează la clase mai mici. Disciplinele mai grele, cele care prezintă mai diferențiat și analitic anumite aspecte din realitate, se programează pentru elevi de vîrstă mai mare. Astfel, în cla-

Scanned with OKEN Scanner

sele I—IV elevii învață cunoștințe elementare despre natură și om, nediferențiate pe obiecte de învățămînt, în clasele V—VIII și în anii I—IV de liceu cunoștințele despre natură și om sînt diferențiate pe discipline aparte (botanică, zoologie, fizică, chimie, anatomie, biologie etc.).

d. **La stabilirea numărului de ore pentru fiecare obiect de învățămînt** se ține de asemenea seama de anumite criterii.

Se ține seama de importanță deosebită a unor discipline la realizarea culturii generale și de ajutorul pe care-l dau la însușirea altor discipline. Așa sînt matematica și limba maternă. Acestora li se acordă un număr de ore mai mare.

Se ține apoi seama de cantitatea de material care trebuie asimilat de elevi la fiecare disciplină. Pentru asimilarea deprinderilor de scriere frumoasă este nevoie de mai puțin timp decît pentru asimilarea deprinderilor de desen, pentru însușirea cunoștințelor de geografie utile în viață este nevoie de mai puțin timp decît pentru însușirea cunoștințelor și priceperilor matematice. Tot așa se explică de ce se schimbă de la o clasă la alta numărul de ore săptămînale acordate unui obiect de învățămînt. În clasa I elementară, cînd elevii trebuie să-și formeze deprinderi temeinice de citire și scriere, se acordă 10 ore săptămînal pentru limba maternă. Treptat, pe măsură ce se formează și consolidează aceste deprinderi, numărul de ore scade la clasele următoare.

În liceul de cultură generală numărul de ore săptămînal, la unele discipline, diferă în funcție de secția pe care o urmează elevii. Elevii de la secția umanistă fac mai multe ore de limbă și literatură română, de limbi moderne, pe cînd cei de la secția reală fac mai multe ore de matematică, fizică, chimie.

Cînd se stabilește numărul de ore săptămînal la o clasă pentru toate obiectele de învățămînt se are în vedere să nu pericliteze sănătatea elevilor. Numărul orelor de muncă la școală să nu fie mai mare de 24—25 la clasele I—IV și să fie pînă la 30 la clasele V—VIII și în anii I—IV ai liceului de cultură generală. În modul acesta se lasă elevilor și timpul necesar pentru odihnă, pentru ocupații libere, pentru distracție.

II. PROGRAMA ȘCOLARĂ

Planul de învățămînt stabilește obiectele pe care le vor învăța elevii dintr-o clasă, de la un anumit tip de școală, dar nu arată ce cunoștințe, priceperi și deprinderi să-și însușească din disciplina respectivă. Aceste indicații le dă programa școlară.

Programa școlară este un document oficial, în care se stabilește în mod analitic conținutul fiecărui obiect de învățămînt, pentru fiecare clasă în parte. În programă cadrele didactice găsesc denumirea temelor pe care trebuie să le predea elevilor la fiecare disciplină școlară, indicarea diferitelor priceperi și deprinderi, pe care trebuie să le formeze la elevi.

Scanned with OKEN Scanner

Fiind un document oficial, prevederile programei sînt obligatorii. Cadrele didactice sînt obligate să predea toate temele prevăzute în programele școlare. Ele nu au dreptul nici să introducă alte teme și nici să omită unele teme din cele prevăzute. Programele școlare sînt unice, adică prevederile lor sînt obligatorii pentru toate școlile de același tip, asigurîndu-se astfel caracterul unitar al învățămîntului nostru. Cunoașterea temeinică a programelor ajută cadrelor didactice să alcătuiască planificări calendaristice judicioase, să dozeze corect volumul de cunoștințe pe care le propun elevilor, să aprecieze just pregătirea acestora.

În mod obișnuit programa școlară are următoarea *structură :* partea introductivă și programa propriu-zisă.

În partea introductivă se arată importanța obiectului de învățămînt respectiv pentru educația comunistă a elevilor, principalele lui sarcini instructiv-educative. Se dau apoi indicații cu privire la metodele și procedeele de predare, la materialul didactic de folosit, la organizarea lecțiilor.

Programa propriu-zisă precizează volumul materiei de transmis, sistematizat pe părți, capitole și teme. Uneori programa indică nu numai denumirea temelor de predat, ci și ideile principale pe care trebuie să le cunoască elevii în legătură cu acea temă. Se arată, de asemenea, care este numărul total de ore în care se predă disciplina respectivă la acea clasă și cum se repartizează aceste ore pentru predare, pentru recapitulare, pentru teze, pentru lucrări practice, pentru excursii.

O bună programă școlară trebuie să îndeplinească următoarele *cerințe :*

Temele incluse în programă *să servească la educarea comunistă* a tineretului. Prin conținutul lor, temele trebuie să ofere material necesar atît pentru cunoașterea temeinică a obiectelor și fenomenelor din domeniul respectiv, cît și pentru formarea concepției materialist-dialectice, pentru formarea unui om cu concepți, sentimente și comportare comunistă.

Temele din programă *să răspundă cerințelor actuale și de perspectivă ale societății noastre.* Conținutul învățămîntului este un element mobil. Prin el se realizează adaptarea școlii la cerințele societății. De aceea programele de învățămînt se schimbă. Și se schimbă mult mai des astăzi, în era exploziei de informații, decît în trecut, cînd schimbările în știință și tehnică se produceau într-un ritm mult mai lent. Programele trebuie să țină pasul cu actualitatea. Din ele se elimină temele depășite, inutile și se introduc teme noi, impuse de nivelul actual al științei și tehnicii. Este important și modul cum se produc aceste schimbări. Eliminarea unor teme și introducerea altora se realizează astfel încît să nu dăuneze caracterului de sistem al disciplinei respective. Materialul nou nu se adaugă la cel vechi, ci se integrează organic în sistemul vechilor cunoștințe.

Programele pentru școala de cultură generală *să cuprindă numai cunoștințe esențiale și operaționale (funcționale).* Școala de cultură generală nu urmărește formarea unor specialiști într-o anumită ramură de producție, ci înarmarea elevilor cu acele cunoștințe, valori și deprinderi pe care societatea le consideră necesare pentru orice membru al său, care se referă la problemele de bază din disciplina respectivă, fără însușirea cărora n-ar fi posibil progresul, asimilarea de cunoștințe noi în acel domeniu.

Scanned with OKEN Scanner

J. S. Bruner aduce următoarele argumente spre a dovedi necesitatea însuşirii *cunoştinţelor esenţiale* dintr-o disciplină.

Insuşirea noţiunilor de bază face ca obiectul de învăţămînt să fie mai limpede.

Noţiunile de bază se păstrează mai bine în memorie. Amănuntele se uită repede, dacă nu sînt plasate într-o structură. Reţinînd esenţialul putem reface detaliile. Astfel, un om de ştiinţă dacă reţine o formulă de bază e capabil să dea răspuns la o mulţime de situaţii curente.

Insuşirea ideilor fundamentale este calea principală a „transferului adecvat al exerciţiului", adică devine un model pentru înţelegerea altor idei şi fenomene pe care le vom întîlni mai tîrziu.

Înţelegerea care se realizează pe baza cunoştinţelor generale stimulează activitatea intelectuală a elevilor. Dacă noile cunoştinţe sînt integrate într-o structură sînt înţelese mai bine şi se uită mai greu. Aceasta este singura cale care poate micşora ritmul uitării [63].

La aceste corecte indicaţii se pot adăuga şi alte argumente care pledează ca în şcoala de cultură generală elevii să fie familiarizaţi nu cu amănunte, ci cu probleme principale, esenţiale din disciplinele pe care le studiază. Însuşirea cunoştinţelor esenţiale asigură caracterul formativ al procesului de învăţămînt, evită repetiţiile inutile, oferă elevilor o viziune de ansamblu asupra realităţii. Studierea conceptelor şi legilor fundamentale dintr-o disciplină oferă posibilităţi largi ca elevii să-şi însuşească tehnici de investigare şi clasificare, să stăpînească mai adînc materialul însuşit.

Cunoştinţele de bază prevăzute de programă trebuie să aibă caracter *operaţional*, funcţional, adică să ajute pe elev să înţeleagă mai adînc obiectele şi fenomenele, să intervină cu succes în transformarea lor, să-şi explice ştiinţific realitatea, să înţeleagă mai cuprinzător viaţa.

Ţinînd seama de volumul mare de cunoştinţe ce se cer asimilate de elevi şi de timpul relativ scurt în care se pregătesc generaţiile tinere în şcoala de cultură generală, se recomandă ca programa *să cuprindă numai cunoştinţele cristalizate, definitivate*. Cerinţa aceasta necesită unele precizări. Din faptul că programa trebuie să cuprindă numai cunoştinţe definitivate, nu rezultă că ea va avea un caracter rigid, închis. Cunoaşterea este un proces permanent, de continuă apropiere a subiectului cunoscător de obiectul de studiat. De aceea programa, păstrînd temele care reflectă achiziţii certe ale cercetării umane, trebuie totuşi să fie elastică, suplă, deschisă schimbărilor. În şcoala medie, elevii vor fi avizaţi asupra descoperirilor noi, asupra problemelor actuale din ştiinţă. În modul acesta elevii îşi construiesc o imagine reală despre ştiinţă, se conving că ştiinţa este în continuă evoluţie, în dezvoltare.

Temele din programă *să fie orînduite sistematic şi succesiv*. Temele să se succeadă astfel încît să fie respectată logica internă a acelui obiect de învăţămînt, temele noi să fie o continuare logică a temelor prezentate anterior. De asemenea, temele să fie grupate pe părţi, capitole şi subcapitole,

[63] Jerome S. Bruner, *Procesul educaţiei intelectuale*, p. 57.

Scanned with OKEN Scanner

asigurîndu-se astfel caracterul de sistem al disciplinei respective. Succesiunea temelor din programă poate fi *liniară și concentrică*. Într-o succesiune liniară elevul își însușește într-o clasă cunoștințele despre un aspect al unui obiect de învățămînt, iar în clasele următoare despre alte aspecte. Într-o clasă nu se repetă materia învățată în clasa anterioară, ci se continuă. În fiecare clasă se însușesc cunoștințe noi.

Cînd se urmărește o succesiune concentrică a cunoștințelor, aceleași teme sînt predate elevilor în două—trei clase succesive, dar la nivel diferit, mai larg și mai profund, de la o clasă la alta. Așa se procedează la predarea gramaticii, la predarea istoriei și geografiei patriei.

Succesiunea concentrică ajută la consolidarea cunoștințelor, dar prezintă inconvenientul că interesul elevilor scade față de temele care au mai fost tratate în clasele anterioare. De aceea se preferă o succesiune liniară, respectîndu-se continuitatea logică dintre teme. În modul acesta o parte din temele care se învață în unele clase nu se mai reiau în clasele următoare.

La alcătuirea programei *să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor*, adică temele să poată fi asimilate de elevii din clasa respectivă. Fiecare temă, spre a fi asimilată de elevi, solicită un oarecare bagaj de cunoștințe și deprinderi vechi, un oarecare nivel de gîndire, o oarecare dezvoltare psihică și fizică. Programa să nu depășească aceste posibilități de asimilare. Ea trebuie să cuprindă teme care pot fi predate de „profesori obișnuiți unor elevi obișnuiți", cum se exprimă J. Bruner.

În patria noastră programele școlare *reprezintă un ghid* de seamă pentru munca învățătorilor și profesorilor. Spre a nu depăși volumul de cunoștințe ce trebuie transmis elevilor, spre a păstra un raport cuvenit între diferite teme și a insista asupra fiecăreia proporțional cu însemnătatea ei la educarea și instruirea elevilor, profesorul se orientează după indicațiile programei.

Pedagogia socialistă consideră că programele școlare nu limitează libertatea și influența personalității profesorului în procesul de învățămînt. Ele nu indică detalii, amănunte, ci teme și idei principale. Expunerea acestor teme oferă profesorului largi posibilități de afirmare a personalității sale.

Partizanii unor curente pedagogice individualiste, în special partizanii „educației noi"[44] nu admit orientarea educației elevilor pe bază de programe școlare. Ei susțin că fiecare elev trebuie să se dezvolte conform intereselor lui și pe „măsura" lui, deci nu după o programă obligatorie, aceeași pentru toți. Practica educativă a dovedit însă că aceste păreri sînt greșite. Un asemenea învățămînt nu asigură nici o dezvoltare armonioasă și multilaterală a elevilor și nici nu-i pregătește pentru cerințele societății în care trăiesc. De aceea în aproape toate școlile din lume predarea conținutului învățămîntului se realizează pe obiecte de învățămînt și pe baza unor programe școlare.

[44] M. A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 40—43.

III. MANUALUL ŞCOLAR

Manualul şcolar este cartea în care materia unui obiect de învăţămînt este expusă în spiritul cerinţelor didactice. Manualul dezvoltă temele precizate în programa şcolară, la fiecare obiect de studiu, pentru fiecare clasă. În mod obişnuit manualele sînt elaborate pe obiecte de învăţămînt şi pe clase. Sînt însă cazuri cînd un manual cuprinde materia pe care elevii o vor studia succesiv în 2—3 clase.

Manualul este folositor atît elevilor cît şi cadrelor didactice. Pe elevi îi ajută să-şi însuşească noi cunoştinţe, să-şi fixeze bine materialul explicat de profesor, să-şi formeze priceperi şi deprinderi. Elevii folosesc manualul atît în activitatea îndrumată de profesor, cît şi în activitatea lor independentă din clasă şi de acasă, spre a repeta materia, a rezolva exerciţii, probleme, a scoate idei principale. Deoarece în manual sînt cuprinse cunoştinţele de bază dintr-o disciplină, elevul îl va consulta ori de cîte ori simte nevoia să-şi împrospăteze acele cunoştinţe. Chiar denumirea de manual indică finalitatea acestei cărţi : elevul să-l aibă *în mînă* cît mai des.

Pentru profesor, manualul este un material auxiliar. Manualul orientează pe profesor în pregătirea şi predarea temelor, spre a nu depăşi volumul de cunoştinţe cerute elevilor dintr-o anumită clasă, îl ajută la sistematizarea materiei, îi oferă exerciţii şi probleme bine compuse şi selecţionate, pe care să le efectueze elevii în clasă sau acasă. Profesorul nu trebuie să devină un rob al manualului. El va folosi manualul în mod selectiv. Alege din manual ideile, exemplele, temele, exerciţiile care sînt cele mai potrivite pentru elevii cu care lucrează. El poate completa manualul, cînd unele idei sînt depăşite, cînd nu mai corespund cu prevederile programei, cînd de la tipărirea manualului pînă în momentul predării s-au produs unele schimbări pe care elevii trebuie să le cunoască. Profesorul are obligaţia să corecteze manualul, cînd este cazul : greşeli tipografice, date inexacte etc.

La elaborarea unui bun manual sînt respectate mai multe *cerinţe*.

Manualele se întocmesc în *conformitate cu programa* şcolară. Cerinţele formulate faţă de temele incluse în programă se respectă şi la dezvoltarea acelor teme în manual.

Conţinutul temelor să fie prezentat *de pe poziţiile învăţăturii marxist-leniniste*. Mai ales disciplinele umaniste pun adesea probleme ideologico-politice. În manual cunoştinţele nu trebuie să fie prezentate în mod neutru, obiectivist, ci cuprinsul fiecărei teme să slujească la orientarea comunistă a tineretului, la combaterea concepţiilor burgheze, idealiste, mistice. Prin respectarea acestei cerinţe se asigură caracterul consecvent ştiinţific al conţinutului manualelor şcolare.

Materialul prezentat în manual să fie *strîns legat de sarcinile construirii socialismului*, să-i orienteze pe elevi asupra cerinţelor etapei res-

pective din dezvoltarea societății și să-i ajute să participe cu succes la realizarea acelor cerințe sociale. În manualele din școala noastră, elevii trebuie să găsească aspecte din lupta și munca poporului pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate. În manuale să se facă referiri la directivele date de partid și guvern în legătură cu dezvoltarea economiei și culturii din patria noastră.

Conținutul manualelor trebuie să oglindească *noile cuceriri din știință și tehnică*. Un asemenea conținut este interesant și atractiv pentru elevi, îi ține la curent cu actualitatea din diferite discipline.

Manualul prezintă temele în ordinea din programă, deci în mod *sistematic și continuu*. Sistematizarea și continuitatea se referă și la ansamblul materialului din manual, dar și la cunoștințele din cadrul fiecărei teme : ele sînt expuse cu consecvență logică, ideile principale sînt delimitate prin aliniate spre a se putea stabili cu ușurință raporturile de dependență dintre ele.

Desigur, manualul, trebuie *să fie accesibil* elevilor. Pentru aceasta în el nu vor fi cuprinse probleme care depășesc cu mult capacitatea de înțelegere a elevilor din acea clasă, nu se va da un volum prea mare de cunoștințe, nu se va folosi un limbaj neînțeles de elevi. Manualul trebuie să constituie *un model de exprimare* pentru elev. Să fie scris într-o limbă corectă, proprie, concisă, clară, precisă, nuanțată, încît să ajute pe elevi să înțeleagă textul, dar și să-și îmbogățească vocabularul cu cuvinte noi, cu termeni tehnici, cu expresii idiomatice. În textele din manuale să nu fie folosite prea multe cuvinte noi, iar cînd introducerea lor e necesară, să fie explicate.

Manualul *să înlesnească înțelegerea materialului* din tema tratată, să ajute memoria elevului. Sublinierea ideilor principale, a definițiilor și regulilor, o ilustrare inteligentă, includerea de desene, hărți, diagrame, întrebări recapitulative sintetice, teme aplicative etc. vor veni în sprijinul elevului. Manualul trebuie să fie un model de analiză și de sistematizare a ideilor, de redare cît mai clară și exactă a acestora. La aceasta ajută și alegerea unor exerciții adecvate și progresive, simple, complete și bine gradate.

Un bun manual trebuie să îndeplinească și unele *cerințe estetice și igienice*. Să aibă un aspect atractiv, să fie bine imprimat, desenele și ilustrațiile să fie clare, spre a se urmări cu ușurință detaliile. Fiind utilizat des de elevi, manualul trebuie să fie rezistent, spre a nu se deteriora ușor. Tehnica modernă oferă noi și noi materiale, prin care să fie satisfăcute din ce în ce mai deplin aceste cerințe.

În patria noastră, în trecut, la elaborarea unor manuale bune și-au adus contribuția nu numai învățătorii și profesorii, ci și mulți din scriitorii de seamă : Ion Creangă, Al. Odobescu, George Coșbuc, Alexandru

Scanned with OKEN Scanner

Vlahuţă, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi [65]. De asemenea, oameni de ştiinţă ca Spiru Haret, G. G. Longinescu, C. I. Istrati au scris manuale bune pentru acel timp, care se distingeau prin claritatea şi poziţia lor ştiinţifică.

Elaborarea unor manuale şcolare bune, corespunzătoare cerinţelor unui învăţămînt consecvent ştiinţific, a fost posibilă numai în regimul socialist. În ţara noastră manualele sînt alcătuite, pe bază de concurs, de cadre cu experienţă didactică. Din cele prezentate la concurs, o comisie alege pe cele care corespund în cea mai mare măsură cerinţelor didactice. Acelea devin apoi *manuale unice*, după care învaţă toţi elevii dintr-o anumită clasă şi dintr-un anumit tip de şcoală, asigurîndu-se şi pe această cale unitatea sistemului nostru de învăţămînt.

Încă din anul 1960, pe baza hotărîrilor luate de Partidul Comunist Român toţi elevii din şcoala generală şi cei din toate şcolile de grad mediu primesc manualele şcolare *în mod gratuit* astfel că fiecare elev are posibilitatea de a se pregăti mai bine.

În ultima vreme în unele ţări au început să se folosească *manuale programate*. Despre modul cum sînt alcătuite aceste manuale şi cum se folosesc în şcoală se va discuta la Instruirea programată. Şi în ţara noastră se fac experimente de folosire a manualelor programate în predarea limbii române, a limbilor moderne, a matematicii etc.

Unele curente pedagogice noi consideră că era şcolii în care instruirea şi educarea elevilor se face pe bază de manual şcolar a trecut. Manualul ar fi devenit nu numai inoportun, dar chiar nefast. A. Ferrière, unul din reprezentanţii „educaţiei noi", susţine că manualul îndepărtează pe copil de viaţă, e ca un zid între copil şi experienţa concretă. Şcoala care foloseşte manuale nu obişnuieşte pe copil să gîndească, ci să memoreze, iar pe profesor nu-l solicită să se preocupe de elev, ci de parcurgerea materiei. Într-o asemenea şcoală manualul devine un scop, nu un instrument.

Alţi pedagogi (O. Decroly, R. Cousinet), adepţi ai curentelor noi, socotesc că nu „manualul" trebuie să fie izvorul cunoştinţelor, ci experienţa, activitatea elevilor. Cunoştinţele la care ajung elevii pe această cale le vor consemna în caiete, ca într-un protocol de cercetare, şi aceste caiete şi documente trebuie să constituie „manualele" lor. Un asemenea „manual" îşi va alcătui fiecare elev.

Părerile acestea sînt exagerate. Şcoala are datoria să înveţe pe elev cum să se servească de cărţi, fiindcă după terminarea şcolii, el va trebui să se informeze despre probleme puse de viaţă, de profesie. Cartea este un instrument de informare. Aşa cum elevul învaţă să se folosească de instrumentele de muncă, trebuie să înveţe să se folosească şi de carte. De aici necesitatea de a-i învăţa să se servească de cărţi „adevărate", nu de cărţi construite de ei, care, oricum, nu pot ajunge la precizia, claritatea şi concizia celor elaborate de adulţi, de specialişti în domeniile respective.

[65] I. Cremer, *Scriitorii noştri clasici şi problemele şcolii*, Bucureşti, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1956.

Scanned with OKEN Scanner

Manualele moderne nu-și mai propun să dea cunoștințe amănunțite din domeniul respectiv, ci să trateze insistent numai structura și noțiunile de bază ale acelei discipline. Ele pun accent nu atît pe „ce" și „cum", ci pe „de ce". Manualul clasic servea pentru a repeta cele comunicate de profesor, pentru a memora. Funcția de „aide-memoire" a manualului se înlocuiește cu cea de *instrument de lucru*. Manualul modern introduce pe elev în tehnica muncii intelectuale, îl ajută să se autoinstruiască, îl pregătește pentru educație permanentă.

Manualul modern are caracter formativ, funcțional. El stimulează gîndirea elevului, activitatea lui independentă. El este însoțit de un caiet de lucru, de fișe de muncă individuală. Adesea, nu cuprinde generalizările pe care să le memoreze elevul, ci în el elevul găsește material selectat, exerciții, date, grafice și indicații metodice de muncă pentru prelucrarea acestui material. Munca elevului cu manualul devine calea de descoperire a unor adevăruri noi, cucerite de elev prin propriu efort.

Scanned with OKEN Scanner

SISTEMUL METODICO-ORGANIZATORIC AL EDUCAȚIEI (ÎNVĂȚĂMÎNTULUI)

Procesul educativ constă în activitatea de a transforma pe elev și a-l apropia de idealul educativ. Educatorul pune la îndemîna elevului valorile sociale pe care trebuie să și le însușească sau organizează munca acestuia spre a le asimila, avînd permanent în față idealul spre care tinde să-l conducă. Rezultatele care se obțin depind nu numai de calitatea elevului, a educatorului și a conținutului educației, ci și de modul cum se organizează această activitate și cum se stabilește relația educator-elev, de căile prin care elevul este pus în contact cu conținutul educației, adică de sistemul metodico-organizatoric al educației. Principalele aspecte ale acestui sistem sînt : *principiile educației, metodele educației, modurile și formele de organizare a educației.*

Deoarece activitatea educativă are cea mai organizată formă în școală, în cadrul procesului de învățămînt, aici s-a acumulat o experiență bogată, studiată de multă vreme. Principiile, metodele și formele de organizare ale procesului de învățămînt servesc ca *model* și pentru activitatea educativă desfășurată de alți factori decît școala. Din acest motiv vom prezenta în continuare *principiile de învățămînt* (didactice), *metodele de învățămînt* și *formele de organizare a procesului de învățămînt,* considerînd că prin cunoașterea esenței acestora poate fi îndrumată dezvoltarea multilaterală a omului, atît de către școală cît și de alți factori educativi.

A. PRINCIPIILE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

I. NOȚIUNEA DE PRINCIPIU DIDACTIC

Principiile de învățămînt sau didactice sînt *cerințe generale care trebuie respectate în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt,* în vederea realizării scopului educației. Respectarea lor asigură obținerea de

rezultate bune *în toate laturile educației*, în însușirea oricărui obiect de învățămînt, a oricărei teme. Fie că profesorul expune o temă, fie că el organizează munca elevilor ca aceștia să-și însușească prin activitate proprie conținutul acelei teme, dacă sînt respectate principiile didactice se obțin rezultate bune.

În mod obișnuit, cînd sînt prezentate principiile didactice se insistă asupra respectării lor în educația intelectuală a elevilor, ceea ce a determinat pe unii pedagogi să stabilească alte principii pentru educația intelectuală, altele pentru cea morală, pentru cea estetică etc. Desigur, există și cerințe specifice pentru fiecare latură a educației, dar sînt și cerințe generale, care trebuie respectate în organizarea, desfășurarea și dirijarea oricărei activități didactice. Aceste **cerințe generale** le cuprindem sub denumirea de principii didactice.

Sursa principiilor didactice este *practica educativă*. S-a observat, de exemplu, că ori de cîte ori învățătorul sau profesorul foloseau în mod judicios material intuitiv la lecții, elevii își însușeau mai bine conținutul temelor. De aici s-a tras concluzia că învățămîntul trebuie să fie intuitiv și s-a fixat aceasta ca o cerință pentru organizarea și îndrumarea activității didactice. În același mod, pe baza analizei rezultatelor obținute în practica educativă, au fost stabilite și celelalte principii didactice sau principii de învățămînt.

Fiind generalizări scoase din practica educativă, principiile didactice nu sînt imuabile. Practica educativă s-a schimbat în funcție de cerințele sociale și în primul rînd în funcție de cerințele economice. De aceea, în decursul timpului au fost formulate multe principii de învățămînt, dintre care unele au fost apoi înlăturate, fiindcă nu mai serveau realizării noilor cerințe sociale, deci nici noului scop al educației și nici noii concepții despre lume, iar altele, chiar dacă au fost păstrate ca denumire, și-au schimbat în mare măsură conținutul. Astfel, interesele societății feudale și concepția ei de viață se reflectă în cerința unui învățămînt dogmatic, mistic, abstract : elevul să creadă ceea ce-i spune profesorul sau ceea ce citește în carte, fără să cerceteze, fără să pună la îndoială. Acest principiu a fost înlăturat de educația burgheză, fiindcă el nu mai corespundea nici cu interesele ei, nici cu concepția ei de viață. Alte principii — ca de exemplu principiul învățămîntului sistematic, recomandat cu stăruință de școala feudală — au primit un conținut nou odată cu dezvoltarea științelor și în special a psihologiei, în perioadele următoare feudalismului.

Principiile didactice au o strînsă legătură cu *concepția despre lume*. Principiile învățămîntului feudal reflectă concepția acelei vremi despre lume, principiile învățămîntului din școala burgheză sînt în concordanță cu concepțiile filozofice dominante ale vremii sau cu cele la care adera pedagogul care elabora un sistem pedagogic. În școala socialistă principiile didactice sînt în concordanță cu concepția materialist-dialectică despre lume.

De un mare folos pentru precizarea conținutului principiilor didactice a fost studiul **legilor învățării.** Procesul învățării a fost cercetat intens, mai ales în secolul nostru, de diferite școli psihologice, fiziologice și filozo-

Scanned with OKEN Scanner

fice : behaviorismul, structuralismul, gestaltismul, pavlovismul etc. Astăzi se cunoaşte mai bine mecanismul de modificare a comportamentului spre a se adapta la noi situaţii, factorii care influenţează (pozitiv sau negativ) activitatea de însuşire a cunoştinţelor şi de formare a priceperilor şi deprinderilor. De aceea, conţinutul principiilor didactice de astăzi este în mare parte în concordanţă cu legile învăţării, aşa cum sînt cunoscute astăzi, după cum principiile didactice din trecut reflectau concepţiile psihologice şi filozofice ale acelei vremi cu privire la învăţare sau la procesul cunoaşterii.

Principiile de învăţămînt nu se confundă însă cu legile procesului învăţării. Legile învăţării exprimă legăturile necesare, obiective, existente între fenomenele cunoaşterii, explică procesul învăţării ; principiile de învăţămînt orientează activitatea practică de învăţare, luînd în considerare legile învăţării.

Mai greu este de făcut o demarcaţie între principiile de învăţămînt şi **regulile didactice.** Şi unele şi altele sînt cerinţe didactice care ghidează practica instructiv-educativă. În mod obişnuit se consideră că principiile au o sferă mai largă de aplicabilitate decît regulile didactice. Un principiu de învăţămînt este valabil pentru organizarea procesului educativ în orice latură şi la orice obiect de învăţămînt ; o regulă didactică se aplică la predarea unor obiecte de învăţămînt sau a unor laturi ale educaţiei. Distincţia aceasta, avînd ca bază generalitatea, nu este însă destul de netă, de aceea unii pedagogi consideră ca principii didactice ceea ce alţii consideră ca reguli didactice. De exemplu, cerinţa ca „învăţămîntul să pornească de la apropiat la depărtat“ este considerată de unii pedagogi ca principiu didactic, de alţii ca regulă didactică. Din aceste motive *numărul principiilor didactice* diferă. Chiar în ţările socialiste, unde principiile didactice orientează organizarea şi îndrumarea activităţii instructiv-educative în vederea formării multilaterale a elevilor, nu s-a ajuns la un acord cu privire la numărul principiilor de învăţămînt. Mai mult chiar, unii pedagogi formulează atît principii valabile pentru întregul proces de învăţămînt, cît şi principii didactice valabile (numai sau îndeosebi) pentru o anumită latură a educaţiei : principiile educaţiei morale, principiile educaţiei estetice, principiile educaţiei intelectuale etc. Considerăm că pentru educatori (părinţi, învăţători, profesori) este important să cunoască *principiile didactice care au aplicabilitate în toate laturile educaţiei,* să înţeleagă *esenţa acestora,* iar în aplicarea lor practică, la fiecare situaţie concretă, să se lase loc suficient creativităţii educatorului. A îndruma prea mult, prea amănunţit activitatea acestuia nu ajută procesul educativ, care este şi un proces de creaţie. Respectarea următoarelor principii didactice acoperă după părerea noastră, buna organizare şi conducere a întregului proces de învăţămînt, sub toate aspectele lui : *principiul orientării comuniste a învăţămîntului, principiul învăţămîntului activ, principiul învăţămîntului conştient, principiul învăţămîntului intuitiv, principiul învăţămîntului continuu, principiul învăţămîntului sistematic, principiul adaptării educaţiei la particularităţile de vîrstă şi individuale ale elevilor* (principiul accesibilităţii), *principiul învăţămîntului temeinic* şi *principiul legării teoriei de practică.*

Scanned with OKEN Scanner

Ar fi de dorit ca aceste principii să fie respectate de toți factorii educativi : școală, familie, organizații de tineret, instituții sociale-culturale etc. Prin aceasta s-ar realiza o convergență a acțiunii factorilor cu influențe educative și deci o eficiență mai mare a forțelor educative conjugate. Școala însă, ca instituție căreia statul i-a încredințat formarea generației tinere, are obligația de a respecta cu strictețe toate aceste principii.

1. PRINCIPIUL ORIENTĂRII COMUNISTE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

S-a arătat într-un capitol anterior că în societatea socialistă, întregul proces de educare a omului vizează *formarea tipului de personalitate cerut de această societate*. Acesta este principiul de bază al educației comuniste. Întregul sistem educativ (conținut, metode, forme de organizare, pregătirea cadrelor etc.) trebuie direcționat în sensul *slujirii patriei socialiste,* formării calităților cerute de sarcinile actuale și de perspectivă ale patriei noastre. Fie că se urmărește dezvoltarea fizică a elevului, fie formarea lui intelectuală, morală sau estetică, fie pregătirea lui profesională, nu trebuie pierdut niciodată din vedere că el trebuie să devină un constructor conștient, activ și devotat al comunismului și totodată purtătorul și propagatorul idealurilor noastre de viață, al concepției marxiste despre natură și societate, al tablei noastre de valori spirituale.

Principiul orientării comuniste a educației exprimă cerința ca în organizarea și dirijarea procesului educativ *profesorul să se posteze ferm și neabătut pe pozițiile teoretice și practice ale socialismului,* ale Partidului Comunist Român. Cunoștințele, normele de comportare, atitudinea față de artă și față de creația artistică, atitudinea față de muncă, față de semeni și de patrie etc., pe care și le vor însuși elevii sub îndrumarea profesorului, trebuie să fie în deplin acord cu scopul educației comuniste, cu cerințele fiecărei etape de construire a comunismului în patria noastră. Metodele și procedeele de care se folosește profesorul, modul cum organizează educația tineretului, fără să mai vorbim de conținutul educației, sînt alese și aplicate spre a răspunde cît mai deplin cerințelor din prezent și din viitor ale societății noastre.

Orientarea comunistă a educației este o cerință nu numai pentru activitatea didactică desfășurată organizat și îndrumat în școală, ci și pentru activitatea extradidactică. Profesorul trebuie să aibă permanent în față acest principiu și cînd îndrumează activitatea în cercuri a elevilor, cînd le recomandă cărți de citit, filme de vizionat, cînd stabilește programul unei serbări școlare sau itinerarul unei excursii.

Cunoașterea temeinică a ideologiei marxist-leniniste de către fiecare profesor, orientarea ideologică a lecțiilor, cunoașterea documentelor de partid și de stat atît de către cadrele didactice cît și de către elevi (la nivelul lor de înțelegere), contactul cu munca și preocupările oamenilor muncii din întreprinderi și instituții, formarea convingerii la elevi că noile cunoștințe și deprinderi, pe care și le însușesc, servesc dezvoltării lor și cerin-

Scanned with OKEN Scanner

țelor patriei noastre sînt căi de orientare comunistă a educației tineretului. Prin respectarea acestui principiu nu se pierde niciodată perspectiva urmărită de procesul educativ, iar acest proces este legat organic, prin nenumărate fire, de viața din jur, de năzuințele și lupta poporului. Școala ține pasul cu viața socială, nu rămîne în urma ei, iar formarea personalității elevului se realizează simultan cu evoluția cerințelor sociale și corespunzător acestora.

Îndrumînd întregul proces de formare a personalității elevilor în lumina idealurilor societății socialiste, cadrele didactice îi ajută ca treptat să-și formeze cunoștințe științifice despre natură și societate, să adere pe bază de convingere la normele eticii socialiste, să gîndească și să trăiască în chip comunist. Treptat, elevii singuri vor ajunge să distingă ce ajută și ce dăunează orînduirii socialiste, vor deveni capabili să se orienteze singuri în viață și să orienteze și pe alții în spiritul ideologiei comuniste.

2. PRINCIPIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ACTIV

Acest principiu exprimă cerința ca *însușirea cunoștințelor noi, formarea priceperilor și deprinderilor, în toate laturile educației, să fie un rezultat al efortului propriu al elevilor*. Profesorul nu trebuie să ofere de-a gata cunoștințele pe care elevii și le-ar putea însuși prin efort propriu, fie prin prelucrarea cunoștințelor însușite anterior, fie pe baza observării obiectelor și fenomenelor, fie pe baza unei activități practice și intelectuale de cunoaștere și transformare a obiectelor.

Însușirea activă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor este o cerință de bază a învățămîntului modern. Într-o lume care se schimbă accelerat, e necesar ca omul să învețe necontenit, să știe să studieze singur, să se țină la curent cu ceea ce este nou în domeniul său de muncă.

K. Marx și Fr. Engels au arătat rolul imens pe care l-a avut munca în formarea omului. Acest rol îl păstrează munca — intelectuală și fizică — și astăzi. H. Wallon și J. Piaget au demonstrat prin cercetările întreprinse, că dezvoltarea mintală a copilului constă în interiorizarea progresivă a experienței lui, că gîndirea își are izvorul în acțiune. Atît observația curentă cît și studiile de psihologie au dovedit superioritatea instruirii prin activitate proprie. *Cele mai trainice și mai funcționale cunoștințe sînt cele însușite de elev prin efort propriu*. Ceea ce dobîndim prin efort propriu devine un element inseparabil al personalității noastre, se încorporează organic conștiinței noastre.

Principiul învățămîntului activ a fost înțeles și aplicat într-o mare varietate de forme, nefiind scutit de interpretări unilaterale și de exagerări. Importanța imensă care i s-a acordat și i se acordă a determinat apariția unui masiv curent de gîndire pedagogică în favoarea lui, *curentul școlii active*, ai cărui susținători sînt cei mai de seamă pedagogi, atît din pedagogia clasică (I. A. Comenius, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi), cît și din pedagogia modernă (M. Montessori, O. Decroly, A. Ferrière, G. Kerschensteiner, J. Dewey, G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, I. Nisipeanu).

Scanned with OKEN Scanner

Mulți pedagogi sînt adepți ai unui învățămînt activ, dar între ei nu există identitate de păreri cu privire la toate aspectele pe care le ridică respectarea acestui principiu. Unii îi cer elevului mai mult o activitate motrică, manuală, alții pun accent pe activitatea lui intelectuală, alții preconizează îmbinarea acestor două forme de activitate [66]. Treptat însă s-a statornicit ideea că învățămîntul activ nu înseamnă manualism, că el nu se reduce la lucru manual și nici la învățămînt tehnic. A mînui obiecte, unelte, a munci pur și simplu nu contribuie *în orice condiții* la formarea omului, la dezvoltarea lui multilaterală. Sînt atîtea activități mecanice, efectuate fără niciun interes, în silă, care sub aspect educativ sînt sterile. De asemenea învățămîntul activ nu se identifică nici cu „activizarea" elevilor prin întrebări „meșteșugite" care-i poartă din aproape în aproape spre un scop pe care nu-l cunosc și pe un drum de care nu-și dau seama. Învățămîntul este activ cînd activitatea manuală sau intelectuală a elevului se sprijină și țîșnește din *interesele lui,* din *trebuințele lui.* Dobîndirea de cunoștințe noi, formarea unor deprinderi intelectuale, dezvoltarea morală și estetică devin în acest caz rezultatul dorințelor copilului, al inițiativei lui de a ști mai mult, de a se comporta mai bine, de a produce bunuri de o calitate superioară.

Respectarea principiului învățămîntului activ este obligatorie *la orice vîrstă,* în orice grad de învățămînt.

Învățămîntul este activ dacă izvorăște din *interesele elevului,* dacă îi solicită un *efort* spre a se depăși pe sine, dacă elevul este *conștient de scopul urmărit* și procedează *în mod organizat* și perseverent spre realizarea scopului, nu pe bază de încercare și eroare, ci pe bază de plan. Pe acest traseu este necesară însă îndrumarea, ajutorul, intervenția profesorului, spre a corecta activitățile greșite, a-i sugera elevului noi căi și mijloace, cînd activitatea lui stagnează și a căzut într-o stereotipie de nivel inferior, cînd scopul urmărit de elev nu este în concordanță cu cerințele societății. Numai *în aceste condiții,* munca devine un factor de dezvoltare multilaterală a personalității.

Respectarea cerințelor unui învățămînt activ îmbracă forme variate în diferitele laturi ale educației. Elevii sînt învățați să folosească manualele, să cerceteze atlase, dicționare, hărți spre a dobîndi cunoștințe prin propriu efort. Ei pun probleme, emit ipoteze, caută mijloace adecvate cercetării, discută și critică valabilitatea mijloacelor și experimentelor efectuate, trag concluzii.

Nici în educația morală perfecționarea nu este posibilă în afara unui efort personal, spre a înfăptui idealurile morale la care a aderat în mod liber elevul. Învingerea dorințelor de moment, și a determinărilor senzoriale, supunerea față de norma morală și față de comandamentele sociale, rezistența la tentații cer necontenit efort personal, luptă cu sine însuși. Prin exercițiu continuu, cu victorii și înfrîngeri, își formează elevul stăpînirea de sine, solidaritatea, responsabilitatea, curajul, politețea etc.

[66] A se vedea: I. C. Petrescu, *Școala activă,* București, E.D.P., 1973, A. Ferrière, *Școala activă,* București, E.D.P., 1973.

Scanned with OKEN Scanner

3. PRINCIPIUL ÎNVAȚĂMÎNTULUI CONȘTIENT

Este greu de făcut o demarcație strictă între un învățămînt activ și unul conștient. Cerința ca învățămîntul să fie activ implică în bună măsură și pe cea ca el să fie conștient. Învățămîntul este conștient dacă *elevul înțelege tot ceea ce învață.* Numai cunoștințele obținute în acest mod sînt temeinice și îl ajută pe elev să se folosească de ele cu succes. Cunoștințele memorate mecanic se uită repede și nu au eficiență, ele constituie numai o cantitate de informație acumulată, dar nu și operantă.

Cerința unui învățămînt conștient derivă din scopul educației comuniste. Orînduirea socialistă solicită pe fiecare cetățean să participe la diferite aspecte ale vieții sociale, iar această participare este eficientă dacă omul înțelege scopul urmărit, motivele acțiunilor respective, consecințele lor. Însușirea conștientă a cunoștințelor în anii de școală îl ajută ca în activitatea sa ulterioară să nu accepte dogmatic și să nu aplice mecanic unele îndrumări, ci să le raporteze la situațiile concrete și să le adapteze creator specificului muncii sale.

Cum se poate realiza un învățămînt conștient ? Ce poate face profesorul spre a ajuta pe elevi să înțeleagă ceea ce învață ? Psihologii arată că „înțelegerea reprezintă procesul de integrare a noilor cunoștințe în arhitectura activității mintale proprii.“ [67] Spre a se putea efectua această integrare sînt necesare mai multe condiții.

Este necesar ca elevul să stăpînească *limbajul* de care se folosește profesorul în explicație. Folosirea unor noțiuni familiare elevului, cu un conținut precis pentru el, îl ajută să înțeleagă cunoștințele noi.

Înțelegerea este condiționată mai ales de integrarea noilor cunoștințe în *sistemul vechi de cunoștințe* stăpînite de elev. E necesar ca profesorul să știe precis ce noțiuni posedă elevul. Un elev care nu stăpînește bine noțiunile de triunghi dreptunghic, ipotenuză, catetă, perpendiculară, triunghiuri asemenea etc. nu va înțelege teorema lui Pitagora.

Înțelegerea cunoștințelor noi de către elevi presupune și stăpînirea unor *scheme mintale.* Experimentele făcute de J. Piaget sînt concludente. Copilul de 4—5 ani nu înțelege că deși obiectele își schimbă unele însușiri (forma, culoarea, temperatura etc.), totuși ele își păstrează unele proprietăți stabile [68]. Asemenea scheme intelectuale (invarianța, reversibilitatea, reciprocitatea, relațiile cauzale etc.) se formează treptat, prin experiență și prin instruire. Dar pînă ce ele nu s-au format, copilul nu înțelege fenomenele care se integrează în ele. E necesar ca profesorul să știe dacă elevii săi posedă schemele intelectuale solicitate de înțelegerea materialului pe care-l prezintă.

Înțelegerea unui obiect sau fenomen presupune și *perceperea raporturilor, relațiilor, cauzelor și consecințelor.* A înțelege un fenomen înseamnă

[67] E. Fischbein (coordonator), *Elevii trebuie învățați cum să învețe,* E.D.P., București, 1973, p. 15 ; E. Fischbein, *A învăța și a înțelege,* București, E.D.P., 1969, p. 53, v. Edgar Faure, *A învăța să fii.* București, 1974.

[68] J. Piaget, B. Inhelder, *Psihologia copilului,* București, E.D.P., p. 66.

a sesiza înlănțuirea logică a elementelor și mecanismelor lui, raporturile dintre elemente și întreg. Înțelegerea unei demonstrații matematice se realizează cînd fiecare element al ei este integrat în ansamblul demonstrării. Înțelegerea unui fenomen istoric presupune atît înțelegerea fiecărui aspect al său, cît și a legăturilor și condiționărilor dintre acestea în cadrul fenomenului respectiv în ansamblu. Înțelegerea unei fraze dintr-o limbă străină nu rezultă din cunoașterea sensului fiecărui cuvînt în parte, ci din sesizarea sensului frazei, prin stabilirea relațiilor corecte între semnificația cuvintelor.

Profesorul va solicita pe elevi să stabilească raporturi și relații între fenomene, legături de dependență între acestea. Înțelegerea cauzelor unei răscoale, a dependenței dintre formele de relief și ocupația locuitorilor, dintre caracterele unei plante și mediul ei de viață îi ajută pe elevi să-și explice științific fenomenele și să le interpreteze just.

Mintea omenească nu poate înțelege dintr-o dată problemele complexe. Într-o asemenea situație omul se servește de *procedeul analizei și sintezei*. El descompune problema complexă în probleme simple, pe care le poate înțelege, devenindu-i clare și distincte. Pentru înțelegerea unei bucăți literare, textul este împărțit în fragmente, care pot fi studiate mai ușor și mai adînc. Înțelegerea însă n-ar fi completă și poate nici corectă dacă studiul s-ar opri aici. Este necesară refacerea întregului, sinteza. Adevărata semnificație a unor acțiuni, a unor cuvinte și expresii rezultă numai din raportarea lor la întreg, la ansamblu. Analiza și sinteza se folosesc îmbinat. În cadrul procesului de învățămînt ele sînt larg folosite spre a se realiza un învățămînt conștient, ca elevul să înțeleagă temeinic și adînc ceea ce învață.

Înțelegerea este înlesnită și de alte procedee didactice : racordarea cunoștințelor cu realitatea, evidențierea esențialului, aplicarea în practică, deducții, inducții, comparații.

Profesorul își poate da ușor seama dacă elevii și-au însușit conștient sau nu conținutul învățămîntului. Elevul care a înțeles ceea ce a avut de asimilat este capabil să redea clar și sistematic, poate exprima aceeași idee în mai multe feluri, cu cuvinte proprii, poate aplica variat, independent și creator cunoștințele însușite, este capabil să interpreteze pe baza lor noi fapte, fenomene, să evidențieze esențialul.

4. PRINCIPIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI INTUITIV

Acest principiu exprimă cerința ca generalizările (noțiuni, definiții, teoreme etc.) pe care și le însușesc elevii în procesul de învățămînt, *să aibă la bază perceperea obiectelor și fenomenelor*. Cunoștințe clare și precise despre realitate se obțin dacă se pornește de la contactul nemijlocit cu realitatea.

În procesul de învățămînt rolul cadrelor didactice este de a *organiza și îndruma* perceperea materialului intuitiv de către elevi și a-i ajuta să-și

formeze cunoștințe corecte pe această bază. *Materialul intuitiv* cu care elevii vor fi puși în contact se poate prezenta sub diferite forme. Uneori el este prezentat în stare naturală, alteori sub formă confecționată (mulaje, modele, ilustrații, hărți, diagrame etc.). În multe școli se folosesc pe scară largă diapozitivele, diafilmele, filmele, magnetofonul, televiziunea pentru a face învățămîntul intuitiv. În toate aceste cazuri prezentarea materialului intuitiv nu este un scop în sine, ci un mijloc de a spori calitatea cunoștințelor pe care și le însușesc elevii.

Învățămîntul trebuie să fie intuitiv în *toate aspectele formării omului.* Însușirea cunoștințelor din orice disciplină trebuie să pornească de la contactul cu obiecte din natură, cu imagini ale acestora, cu modele. Însușirea unor mișcări corecte la educația fizică se realizează pe bază de demonstrare model, Kinograme, filme ; la emoții și la judecăți estetice temeinice se ajunge după contactul nemijlocit cu opere de artă valoroase ; la formarea unei comportări morale și a unor convingeri morale exemplele observate de elev în jur au o contribuție de seamă.

Principiul intuiției este vechi. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Uşinski l-au recomandat insistent. În decursul timpului principiul intuiției s-a îmbogățit și s-a precizat, odată cu progresele făcute în psihologie. Psihologia asociaționistă considera că ideile, cunoștințele derivă din senzații și percepții, din asocierea acestora, fie pe baza unor legi ale asocierii mecanice, fie prin activitatea elevilor îndrumată de profesori de a efectua comparații, abstractizări și generalizări.

Psihologia genetică a demonstrat că elementul fundamental al gîndirii nu sînt imaginile (percepții și reprezentări), ci operațiile, schemele de activitate interiorizate. Nu se neagă importanța datelor concrete, ca o *condiție* indispensabilă pentru achiziția de noțiuni, de cunoștințe, de operații. Dar calitatea cunoștințelor nu depinde de numărul imaginilor recepționate de elevi și nici chiar de calitatea materialului intuitiv, ci de modul cum este studiat acest material de către elevi, de atitudinea lor față de materialul intuitiv. Dacă elevul are o atitudine de spectator față de materialul intuitiv, rezultatele sînt slabe, dacă studierea materialului este încadrată într-o problemă de rezolvat care îl interesează, rezultatele vor fi bune. Deci principiul intuiției se corelează strîns cu principiul învățămîntului activ. Observînd obiectele și fenomenele elevul trebuie să reflecteze, să gîndească, să transforme, să răspundă la anumite întrebări și prin aceasta își formează operațiile gîndirii. Dacă observînd obiectul el răspunde la întrebarea „ce este ?" aceasta implică operația de clasare, dacă răspunde la întrebarea „este mai mult sau mai puțin ?" utilizează operația de comparație, dacă răspunde la întrebările „cînd ?" și „unde ?" e solicitat să facă o ordonare în timp și spațiu etc. [69].

Pedagogia modernă recomandă principiul învățămîntului intuitiv, dar nu în sensul trecerii pe sub ochii elevului a unui număr mare de imagini, din care acesta să rețină ce poate și cît poate. Se condamnă atitudinea

[69] H. Aebli, *Didactique psychologique.* Neuchâtel, Suisse, 1966 ; J. Piaget, *Psihologia inteligenței,* Editura științifică, București, 1965.

Scanned with OKEN Scanner

pasivă a elevului în timpul prezentării materialului intuitiv și se pune accent pe *trezirea și menținerea activității lui spirituale în timpul intuiției, pe întîmpinarea materialului intuitiv cu o întrebare, cu o „schemă anticipativă"*. De aici rezultă că intuiția trebuie să fie *dirijată, sistematică,* activă, corelată cu interesele și trebuințele copilului.

Cercetările de psihologie experimentală au dovedit că elevii de vîrstă școlară mică nu știu să observe, ei trebuie învățați să vadă și să desprindă din obiecte și fenomene ceea ce este important și tipic. Dacă profesorul nu îndrumă intuiția elevilor, aceștia reține caracterele particulare ale obiectelor, ceea ce îngreunează procesul de abstractizare și generalizare. Alteori se întîmplă ca însușirile esențiale ale obiectelor să nu le atragă atenția, ci să fie mascate de însușirile neesențiale, care însă prin forma, culoarea, mărimea, mișcarea lor să le fi atras mai puternic atenția [70]. Intuirea dirijată prin cuvînt, după un plan, desfășurată sistematic, într-o ordine logică, pe calea mai multor analizatori dă rezultate mai bune decît intuiția liberă.

Valoarea învățămîntului intuitiv nu constă atît în faptul că oferă cunoștinței date sensibile, concrete, ci că declanșează o activitate spirituală, îl constrînge pe elev să gîndească, să interpreteze, să-și pună probleme, să emită ipoteze.

Pentru ca intuiția să nu rămînă un simplu exercițiu sensorial, să nu se reducă la acumularea de observații sau la descrierea obiectelor și fenomenelor, s-au propus mai multe soluții : prezentarea unor exemple pregnante, a unui material reprezentativ (școlile americane), varierea cazurilor particulare (N. A. Mencinskaia), prelucrarea imaginilor prin abstracție (E. N. Kabanova-Meller), folosirea mai multor variante în îmbinarea intuiției cu cuvîntul (L. V. Zankov) etc. [71] Aceste soluții înlătură în bună măsură caracterul relativ pasiv al intuiției. Ele relevă că nu este suficient să privești, să mînuiești, să guști, să miroși, să pipăi, să cîntărești obiectele, spre a obține o cunoștință științifică despre realitate, ci este necesar să sesizezi esențialul, iar la sesizarea esențialului elevul ajunge numai dacă-și pune probleme pe care caută să le rezolve, dacă el construiește ipoteze pe care caută să le verifice cu ajutorul intuiției. Obiectele prin ele însele nu instruiesc pe școlar, ci îl instruiește profesorul prin ajutorul pe care i-l dă de a se instrui.

În procesul de învățămînt materialul intuitiv se folosește în strînsă legătură cu îndrumările verbale și cu explicațiile date de profesor. Există trei forme principale de îmbinare a cuvîntului profesorului cu mijloacele intuitive. Uneori cuvîntul are funcția de a îndruma pe elevi să observe ca-

[70] Al. Roșca, A. Chircev (sub redacția), *Studii de psihologie pedagogică,* p. 10—13. Iată un exemplu, luat din această lucrare, care arată cum „componenta mai puternică maschează, inhibă prin inducție negativă componenta mai slabă".

O învățătoare, la predarea unei lecții de gramatică despre prepoziție, s-a servit de o colivie și un sticlete frumos confecționat, spre a-i ajuta să înțeleagă sensul prepozițiilor „pe", „lîngă", „către", „sub" etc. La sfîrșitul lecției, la întrebarea „despre ce am învățat noi astăzi", un elev a răspuns : „despre sticlete și colivie" (p. 12—13).

[71] Paul Popescu-Neveanu (coordonator științific), *Studii de didactică și psihologia învățării,* București, E.D.P., 1964, p. 30.

Scanned with OKEN Scanner

lităţile obiectelor şi fenomenelor. În acest caz materialul intuitiv devine izvor al cunoştinţelor, mai ales al cunoştinţelor despre aspectele exterioare ale obiectelor. Alteori cuvîntul profesorului serveşte ca mijloc de comunicare de cunoştinţe noi, iar materialul intuitiv ilustrează, concretizează conţinutul comunicărilor verbale. În alte cazuri, pornind de la observările făcute de elevi, profesorul îi conduce cu ajutorul cuvîntului spre descoperirea legăturilor dintre fenomene, spre concluzii şi generalizări [72]. Aceste forme de îmbinare a cuvîntului cu mijloacele intuitive pot fi folosite în cadrul aceleiaşi lecţii.

Cantitatea şi felul materialului intuitiv care se prezintă elevilor depinde de vîrsta acestora. La vîrsta şcolară mică, ţinînd seama de caracterul concret al gîndirii copiilor şi de necesitatea de a le îmbogăţi conştiinţa cu percepţii şi reprezentări, se va folosi mai mult material intuitiv şi mai ales material intuitiv natural. La preadolescenţi şi adolescenţi dobîndeşte o pondere mai mare materialul intuitiv convenţional (diagrame, scheme, modele figurative). De asemenea, odată cu creşterea în vîrstă a elevilor devine mai frecventă *intuiţia indirectă* (pe bază de reprezentări şi noţiuni familiare) faţă de *intuiţia directă* (pe bază de obiecte reale, imagini concrete).

5. PRINCIPIUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI CONTINUU

Spre a se obţine rezultate bune se cere ca în procesul educativ *cunoştinţele, priceperile şi deprinderile noi să constituie o continuare a celor însuşite anterior, să decurgă logic din acestea.*

Formarea omului este un proces de durată şi nu se poate realiza fără respectarea unei anumite ordini. Ţinîndu-se seama de cerinţele sociale şi de posibilităţile individului, cel educat este proiectat în perspectivă şi se urmăreşte realizarea progresivă a trăsăturilor lui.

Asimilarea materialului nou nu se poate realiza decît *respectîndu-se logica internă a fiecărui obiect de învăţămînt şi succesiunea logică a etapelor de dezvoltare a fiinţei umane.* Elevii nu-şi pot însuşi la aritmetică, de exemplu, împărţirea pînă ce nu şi-au însuşit celelalte operaţii aritmetice ; la istorie se respectă, în general, succesiunea în timp a evenimentelor spre a se înţelege dependenţele dintre ele ; la geografie cunoştinţele sînt prezentate într-o ordine care asigură înţelegerea relaţiilor cauzale : aşezare, climă, forme de relief, bogăţii ale solului şi subsolului, economie şi cultură, formă de guvernămînt.

Continuitatea cerută de procesul educativ nu este de tipul unei succesiuni convenţionale, care nu influenţează cu nimic desfăşurarea evenimentelor. (Este indiferent, de exemplu, în ce ordine prezint bibliotecarului cele trei cărţi pe care le restitui). În procesul educativ, continuitatea se

[72] L. V. Zankov, *Interacţiunea dintre cuvînt şi intuiţie în procesul de învăţămînt*, Bucureşti, E.S.D.P., 1957.

Scanned with OKEN Scanner

referă la o succesiune logică, aptă să influențeze procesul dezvoltării personalității.

Respectarea acestui principiu asigură asimilarea mai ușoară și mai temeinică a cunoștințelor. Cu cît se stabilesc mai multe legături între cunoștința nouă și cele vechi, cu atît ea se fixează mai bine în conștiință. Cunoștințele singuratice, izolate, fără legături cu altele se pierd curînd.

Principiul acesta are aplicare nu numai în însușirea cunoștințelor, ci și în *formarea priceperilor și deprinderilor*. Și aici există o succesiune logică și legică : se pornește de la simplu la complex, de la ușor la greu. Așa se procedează pentru a se forma deprinderi trainice în *educația fizică* a elevilor, în *educația lor estetică*, în *educația tehnică*. O pricepere însușită astăzi este consolidată prin exerciții și devine o bază pentru formarea unor noi priceperi și deprinderi mai complexe, în orele următoare, în anii următori.

Continuitatea este necesară și în *educația morală*, atît în însușirea noțiunilor morale, cît și în formarea deprinderilor de comportare morală. Și aici, în funcție de vîrsta elevilor, exigențele morale devin tot mai complexe. Cuceririle morale obținute azi de elevi sînt consolidate prin practica socială și devin o bază pentru noi cuceriri morale, pentru ridicarea pe trepte morale superioare.

Continuitatea trebuie înțeleasă dialectic. Ea cere și păstrarea unor elemente din etapele anterioare, dar și depășirea lor și chiar renunțarea la unele din ele, cînd s-a structurat un nou profil uman superior. Dezvoltarea este și continuitate și discontinuitate.

Continuitatea presupune și *consecvență*. Spre a elabora calitățile intelectuale, morale, fizice prospectate în conformitate cu idealul educației este necesară *unitatea de acțiune a factorilor educativi* (școală, familie, organizații de tineret, instituții social-culturale). De asemenea, este necesară *unitatea de acțiune a persoanelor care influențează pe copil* în cadrul aceleiași instituții sociale : unitatea de acțiune a cadrelor didactice în școală, a părinților în familie, a persoanelor cu sarcini de conducători din organizațiile de tineret.

Convergența acestor influențe accelerează procesul de formare a omului, contradicțiile îl frînează. Cînd între cunoștințele, îndrumările morale, aprecierile estetice, deprinderile de muncă date de școală și cele date de familie sînt divergențe, acestea generează stări conflictuale în conștiința elevilor, îngreunează procesul educativ.

Principiul continuității în procesul educativ se realizează prin mai multe *mijloace*.

Planurile de învățămînt eșalonează în așa fel obiectele pe care trebuie să le studieze elevii în ani succesivi, încît materia învățată într-o clasă constituie o bază pentru ceea ce se învață în clasa următoare. Astfel, geometria în spațiu se învață după geometria plană, istoria modernă după istoria evului mediu etc.

Scanned with OKEN Scanner

Programele și manualele școlare sînt alcătuite astfel încît respectă succesiunea logică dintre capitole, dintre teme, dintre ideile cuprinse într-o temă.

Profesorul se preocupă ca la expunerea materiei să respecte succesiunea logică a ideilor, să lege cunoștințele noi de cele predate anterior, să lărgească și să adîncească treptat cercul de reprezentări și noțiuni de la ușor la greu, de la simplu la complex. Dacă noile cunoștințe sînt asimilate de elevi prin cercetare personală, profesorul trebuie să îndrumeze munca elevilor stabilind eșalonarea logică a activităților pe care trebuie să le efectueze ei.

6. PRINCIPIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SISTEMATIC

Cerința ca învățămîntul să fie sistematic are multe tangențe cu principiul învățămîntului continuu. Învățămîntul este sistematic cînd cunoștințele sînt însușite de elevi în succesiunea lor logică. Dar sistematizarea implică și alte cerințe. Se cere ca *noțiunile noi însușite de elevi să ocupe locul lor logic în cadrul sistemului de cunoștințe însușite anterior.* Fiecare noțiune să fie așezată în clasa din care face parte și să fie plasată la locul potrivit față de noțiunile supraordonate și subordonate ei. Astfel, noțiunea de paralelogram va fi plasată în clasa „patrulaterelor", noțiunea de atribut în cea de „părți secundare ale propoziției". Noțiunea dreptunghi va fi subordonată noțiunii paralelogram, iar noțiunea de atribut adjectival va fi subordonată celei de atribut.

Fără sistematizare nu este posibilă asimilarea conștientă a cunoștințelor. O cunoștință este bine asimilată cînd este plasată la locul ei logic, cînd se sesizează legăturile ei cu celelalte cunoștințe de același grad. De asemenea, se cere ca *noțiunile pe care și le însușesc elevii să fie integrate treptat în sisteme tot mai cuprinzătoare, în sinteze tot mai largi.* Necesitatea acestei ridicări de la sinteze mai restrînse spre sinteze mai largi este impusă de îmbogățirea necontenită a cunoștințelor elevilor. Nu se poate reține tot ce se învață în școală, ci este necesară o selectare și o sistematizare a cunoștințelor, ridicarea spre sinteze tot mai generale, spre a se reține esențialul.

Necesitatea respectării acestui principiu este dovedită atît de observația curentă, cît și pe cale experimentală. Oamenii simt nevoie să-și claseze obiectele pe care le posedă (unelte, cărți, haine etc.) spre a le găsi mai repede cînd au nevoie de ele. Cercetările experimentale asupra procesului de învățămînt au arătat că pentru elevi cunoștințele apar ca „multe și de necuprins" cînd sînt prezentate disparat, și, din contra, apar ca „puține și de la sine înțelese" cînd sînt prezentate sistematic [73]. Dacă învățămîntul este sistematic, elevul este ajutat să găsească ușor cunoștințele de care are

[73] Paul Popescu-Neveanu (coordonator științific), *Studii de didactică și psihologia învățării.* București, E.D.P., 1964, p. 211. Alte studii experimentale au dovedit că noțiunile sînt reținute mai ușor și pentru mai mult timp, cînd sînt incluse în *scheme integratoare,* într-o imagine de ansamblu.

Scanned with OKEN Scanner

nevoie în viață, în practică, așa cum un bibliotecar găsește repede cartea cerută, dacă așezarea cărților în bibliotecă a fost făcută după criterii științifice. K. D. Uşinski dă o imagine sugestivă despre necesitatea sistematizării : „O minte plină de cunoștințe fragmentare, incoerente seamănă cu o cămară în care totul este în dezordine și în care nici stăpînul însuși nu va găsi nimic . . . “ [74].

Învățămîntul sistematic contribuie și la înțelegerea mai adîncă a cunoștințelor și la păstrarea mai trainică a acestora. Conținutul unei noțiuni este mai clar dezvăluit cînd se cunoaște locul ei în cadrul sistemului. Raportînd o noțiune la altele din cadrul sistemului (de exemplu, noțiunea romb la noțiunea patrat și paralelogram din cadrul patrulaterelor) se înțeleg mai bine trăsăturile ei definitorii.

Respectarea principiului sistematizării privește planurile de învățămînt, programele, manualele și activitatea cadrelor didactice.

Planurile de învățămînt asigură — așa cum s-a arătat și la principiul continuității — succesiunea logică a obiectelor de învățămînt care se predau în clase diferite.

Programele și manualele școlare prezintă temele care se studiază într-o clasă la un obiect de învățămînt distribuite pe părți, capitole și subcapitole, ceea ce ajută la realizarea unui învățămînt sistematic.

Cerința ca învățămîntul să fie sistematic trebuie să-l preocupe și pe profesor în activitatea sa la clasă. Folosirea unui *plan de prezentare* a cunoștințelor noi, *notarea ideilor principale* pe tablă, *alcătuirea unei scheme*, fie concomitent cu expunerea, fie la sfîrșitul expunerii, ajută la realizarea unui învățămînt sistematic. În etapa din lecție denumită *fixarea cunoștințelor* se poate sistematiza materialul esențial transmis, se pot face scheme și se pot stabili asemănări și deosebiri între noile noțiuni asimilate și cele însușite anterior, se pot stabili raporturi logice între acestea.

Sistematizarea cunoștințelor însușite de elevi dintr-un capitol sau mai multe capitole se realizează prin *lecții de recapitulare și sistematizare*. Cunoștințele vor fi sistematizate acum după alte criterii decît cele folosite la predarea sau la fixarea temei, realizîndu-se astfel integrarea noțiunilor în sisteme mai cuprinzătoare ca grad de generalizare.

Cerința dominantă a unui învățămînt sistematic nu este ca elevul să rețină schemele tuturor lecțiilor — oricît de corecte ar fi acestea — ci de a-l obișnui să caute sinteze de ordin superior. Schema unei lecții devine cu vremea un amănunt (ba chiar un balast) care se uită. Important este ca elevul să rețină sinteza de ordin superior în care au fost integrate schemele particulare, pentru că din aceste cunoștințe fundamentale el poate restabili în bună măsură un număr mare de detalii. „Organizarea unor fapte cu ajutorul principiilor și noțiunilor din care pot fi deduse este singura cale cunoscută ce poate micșora ritmul rapid al uitării la om.“ [75] A sistematiza materialul înseamnă a reține esențialul și prin aceasta a sprijini procesul cunoașterii.

[74] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II, București, E.S.D.P., 1957, p. 695.
[75] Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, p. 57.

Scanned with OKEN Scanner

7. PRINCIPIUL LUĂRII ÎN CONSIDERARE A PARTICULARITĂȚILOR DE VÎRSTĂ ȘI INDIVIDUALE ALE ELEVILOR

Principiul acesta, denumit și principiul accesibilității, exprimă cerința de a propune elevilor spre asimilare numai *acel conținut educativ* (cunoștințe, sentimente, atitudini, priceperi, deprinderi etc.) *care corespunde vîrstei lor și particularităților individuale* ale fiecărui elev. Cunoștințele care depășesc posibilitățile de înțelegere ale elevilor de o anumită vîrstă nu sînt asimilate, nu devin instrumente operative pentru activitatea lor.

Luarea în considerare a particularităților de vîrstă și individuale îl obligă pe educator să nu dea elevilor o *cantitate prea mare de informații*, pe care aceștia nu o pot asimila. Asimilarea psihică este comparabilă, sub acest aspect, cu asimilarea biologică. A „îndopa" pe elev cu multe informații nu înseamnă a-l forma.

Principiul acesta îl obligă pe educator să nu grăbească *ritmul asimilării*. „Digerarea" cunoștințelor noi are nevoie de un oarecare timp. De asemenea, îl obligă să reflecteze asupra *dificultății* cunoștințelor în raport cu capacitatea de asimilare a elevilor. Ținînd seama de pregătirea lor anterioară, de posibilitățile lor de asimilare se aleg cunoștințe accesibile, cunoștințe pe care și le pot însuși. Cunoscînd particularitățile de vîrstă ale elevilor și particularitățile individuale ale fiecărui elev se poate realiza *tratarea lor individuală*.

Luarea în considerare a particularităților de vîrstă și individuale în procesul educativ, prezintă mai multe aspecte.

Trebuie să se țină seama de *particularitățile pe care le prezintă dezvoltarea fizică și psihică a elevilor la fiecare vîrstă*. Așa cum s-a arătat [76], percepția, memoria, gîndirea, imaginația, sentimentele, voința, interesele elevilor prezintă unele particularități de la o vîrstă la alta. A lua în considerare aceste particularități constituie o condiție pentru buna reușită a procesului de învățămînt. Dar profesorul va ține seama nu numai de *stadiul actual* al dezvoltării fizice și psihice a elevilor săi, ci și de *particularitățile pe care le va avea dezvoltarea lor fizică și psihică în stadiile următoare*. Trăsăturile fizice și psihice sînt în continuă dezvoltare, evoluează într-o anumită ordine, legic. Această dezvoltare se produce odată cu vîrsta elevilor, dar ea poate fi influențată și de educație, de mediul social și cultural în care trăiesc elevii. Procesul de învățămînt are un rol de seamă în accelerarea ritmului de trecere de la o perioadă a dezvoltării intelectuale la o altă perioadă superioară ; ajută gîndirea elevului să se ridice de la nivelul gîndirii concrete la cel al gîndirii abstracte, ajută percepția să devină din ce în ce mai analitică, ajută trecerea morală de la faza respectului unilateral la cea a respectului reciproc etc. Evident, este vorba de un ajutor, de un sprijin dat dezvoltării naturale, nu de o forțare a legilor naturii umane, nu de o „ardere" a stadiilor dezvoltării naturale. Naturae non imperatur nisi parendo (naturii nu-i putem porunci decît supunîndu-ne legilor ei), spunea pe bună dreptate filozoful englez Fr. Bacon.

[76] Vezi capitolul Particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Spre a contribui la dezvoltarea elevului, profesorul nu-i va propune activități care sînt sub posibilitățile lui, sub nivelul actual al capacităților lui fizice și psihice și nici chiar la nivelul acestora, ci sarcinile care se propun elevului spre efectuare să se plaseze în „zona imediat superioară" a dezvoltării lui actuale (Vîgotski), să depășească puțin nivelul actual, încît elevul prin *efort* și *îndrumat* de profesor să poată realiza activitatea cerută. O octivitate ușoară nu stimulează pe elev, contribuie prea puțin la dezvoltarea lui, trenează ritmul acestei dezvoltări. Desigur însă că nu se vor propune nici activități care depășesc cu mult posibilitățile de asimilare ale elevilor. Nu se va cere elevilor din școala elementară să analizeze poezii filozofice și nici cultura lor muzicală nu va începe cu audiere de simfonii beethoveniene. Nu putem cere unui elev de 7 ani să opereze cu raționamente ipotetic-deductive, care sînt specifice gîndirii adolescente [77].

Principiul acesta recomandă, de asemenea, ca în procesul educativ să se cunoască și să se valorifice *particularitățile individuale ale fiecărui elev*, posibilitățile lui de dezvoltare. O clasă deși formată din copii de aceeași vîrstă, nu este însă un grup omogen. Fiecare copil vine la școală cu un alt bagaj de cunoștințe, cu o altă experiență intelectuală, morală, estetică, tehnică, fiecare are un alt ritm de dezvoltare, are alte interese, aptitudini, temperament, fiecare are individualitatea sa. Este indicat ca profesorul, în cadrul unui învățămînt colectiv, să găsească mijloace de a stimula dezvoltarea fiecărui elev, conform particularităților lui individuale. El trebuie să țină seama de particularitățile de percepție nu numai ale vîrstei, ci și ale fiecărui elev, de particularitățile memoriei și gîndirii fiecărui elev, de specificul individual al emotivității lui, de ritmul și particularitățile lui de muncă. Motorul dezvoltării se găsește în energiile interioare ale fiecărui copil.

Nu trebuie să se exagereze însă rolul particularităților individuale. Ele nu sînt calități formate și prin natura lor nu sînt imuabile. Ele se schimbă sub influența mediului și educației. Pedagogia socialistă cînd vorbește despre tratarea individuală a elevilor sau despre respectarea particularităților individuale nu înțelege că educația ar fi o simplă asistență neputincioasă la dezvoltarea elevului, ci consideră cunoașterea elevului ca o condiție de a-l transforma, de a-l ajuta să se dezvolte în mod diferențiat de alții, dar conform cerințelor sociale.

Dezvoltarea elevului, sub toate aspectele (intelectual, fizic, moral etc.) poate fi stimulată și ajutată prin îmbunătățirea condițiilor de viață, prin

[77] Din afirmația psihologului și pedagogului american J. S. Bruner că „nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vîrstă" (Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, p. 70) nu trebuie să se ajungă la concluzia că se poate încălca principiul adaptării cunoștințelor la capacitatea de asimilare a elevilor. Bruner s-a referit la faptul că în orice disciplină există anumite cunoștințe care pot fi predate copiilor de o vîrstă mai mică decît cea la care se predau acum. Astfel, s-a dovedit experimental că unele cunoștințe din teoria mulțimilor, din calculul probabilităților pot fi însușite și de elevi din școala elementară. Dar, așa cum precizează însuși Bruner, predarea trebuie să se facă „într-o formă adecvată" (p. 70), „potrivit modului lor de gîndire" (p. 59), deci ținînd seama de particularitățile lor de vîrstă, „traducînd" conținutul informației în schemele de asimilare specifice vîrstei copilului.

Scanned with OKEN Scanner

organizarea mai judicioasă a procesului educativ, prin folosirea unor metode și procedee mai eficace.

Utilizînd posibilitățile elevului, interesele lui ca bază a activității, dezvoltarea este o creștere organică, din cerințe interioare, elevul însuși participînd ca factor activ la propria sa formare. Profesorul *își face din elev un aliat în realizarea scopurilor educative.*

8. PRINCIPIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI TEMEINIC

Cunoștințele, priceperile și deprinderile pe care și le însușesc elevii trebuie *să se păstreze mult timp,* dacă se poate pentru toată viața, ca ei să se servească de ele cînd au nevoie. Cunoștințele însușite superficial, deprinderile neconsolidate se uită repede, nu-i sînt de mare folos elevului. Dimpotrivă cunoștințele însușite temeinic îl ajută pe elev atît la școală, cît și în viață. Dacă elevul și-a însușit temeinic cunoștințele din lecțiile anterioare, el poate înțelege și reține mai bine noile cunoștințe, poate rezolva corect temele școlare care i se dau, iar după terminarea școlii, pe baza lor își poate continua și completa pregătirea generală și de specialitate, poate face față sarcinilor producției. Este vorba deci de a evita pierderea, uitarea rapidă a cunoștințelor și deprinderilor.

Trăinicia cunoștințelor depinde de *modul cum au fost însușite, de eforturile ulterioare de a le reține prin repetare și prin aplicări în practică.*

Observația pedagogică și cercetările experimentale au dovedit că *dacă se respectă celelalte principii de învățămînt* se asigură o însușire temeinică a cunoștințelor și deprinderilor din orice domeniu. Dacă elevul își însușește cunoștințele prin propriu efort, conștient, sistematic, continuu, dacă acele cunoștințe răspund unor interese reale ale lui, însușirea devine și temeinică. S-a demonstrat de asemenea că dacă elevul cunoaște *scopul* pentru care învață ceva, dacă învățarea se face pe îndelete și cu intenția de a păstra materialul pentru mult timp, însușirea materialului este mai temeinică decît în cazul cînd nu se cunoaște scopul și utilitatea învățării, cînd cunoștințele sînt învățate în pripă și cu intenția de a le păstra numai pînă la o dată apropiată (pînă la un examen, de exemplu).

Dar chiar dacă sînt asimilate temeinic, o mare parte din cunoștințe se uită după un timp. *Uitarea,* după cum se știe, *este un proces natural,* ba chiar un proces util, în sensul de a elibera conștiința de cunoștințele de amănunt spre a-i crea posibilitatea să asimileze noi cunoștințe, esențiale, utile pentru viață. Uitarea se produce după anumite legi, dintre care legea regresiunii memoriei (formulată de Th. Ribot) ne interesează în mod deosebit în legătură cu principiul didactic pe care-l discutăm. Această lege stabilește că achizițiile însușite de curînd se uită într-o proporție mult mai mare decît cele mai vechi. Dacă nu se intervine, uitarea poate șterge din conștiință atît cunoștințe neimportante, amănunte, dar și cunoștințe esențiale.

Scanned with OKEN Scanner

Calea principală de a preveni uitarea este *repetarea* cunoștințelor. Prin repetare se întăresc legăturile nervoase temporare din scoarța cerebrală, care constituie baza fiziologică a cunoștințelor. Repetițiile nu vizează păstrarea întregului material asimilat de elevi, ci numai a *materialului esențial*. Sînt anumite cunoștințe și deprinderi pe care elevul trebuie să le păstreze pentru totdeauna, fiindu-i utile în viață. Este greu de spus din timpul școlii care sînt acestea. Școala le include sub denumirea de cultură generală de bază. Ulterior, profesia pe care și-o alege elevul și condițiile sociale în care lucrează vor opera o selecție și în aceste cunoștințe.

Pentru asigurarea unui învățămînt temeinic interesează și *eșalonarea în timp a repetițiilor*. O primă repetare a cunoștințelor comunicate elevilor în lecția de zi se realizează în *etapa fixării*. Profesorul își dă seama acum de modul cum și-au însușit elevii tema nouă, de precizia și claritatea cunoștințelor noi și are posibilitatea să corecteze ceea ce a fost înțeles greșit. Mai ales la clasele I—IV, cînd discernămîntul elevilor nu este suficient dezvoltat, este necesar să se repete ceea ce s-a predat, chiar dacă elevii declară că au înțeles și și-au însușit totul. O repetare a cunoștințelor se realizează și în *etapa verificării cunoștințelor* însușite în orele precedente. În aceste cazuri se repetă cunoștințele principale însușite de elevi de curînd.

La realizarea temeiniciei cunoștințelor ajută și lecțiile de *recapitulare și sistematizare*, în care elevii își reamintesc cunoștințele esențiale, cu un grad de generalitate mai mare decît cele însușite la o anumită temă, asimilate într-o perioadă mai lungă de timp.

Un alt mijloc de a întări legăturile nervoase temporare din scoarța cerebrală și deci de a consolida cunoștințele și deprinderile însușite de elevi este *aplicarea în practică*. Efectuarea de exerciții, organizarea de activități practice, în care să se aplice cunoștințele însușite și să se consolideze deprinderile formate ajută la realizarea unui învățămînt temeinic. Lucrările de laborator, lucrările în atelierele școlare, pe loturile agricole experimentale și în producție, excursiile și vizitele cu caracter didactic sînt de asemenea mijloace de consolidare a cunoștințelor și deprinderilor.

Principiul învățămîntului temeinic nu se referă numai la cunoștințele și deprinderile intelectuale. E necesar să fie temeinice și cunoștințele și deprinderile tehnice, cele estetice, cele morale, cele privind dezvoltarea fizică a elevilor. Tot atît de important este ca deprinderile tehnice, morale, să se înrădăcineze adînc în activitatea, în conduita elevilor, spre a fi păstrate și după școală, în viața socială.

9. PRINCIPIUL LEGĂRII TEORIEI CU PRACTICA

În primul rînd, acest principiu cere ca *elevii să aplice în practică toate cunoștințele însușite* la diferitele discipline școlare. Legarea teoriei cu practica se realizează sub aspecte diferite, în funcție de specificul obiectului de învățămînt, de vîrsta elevilor, de latura educației.

În **științele realiste** legarea teoriei cu practica se efectuează prin rezolvarea unor *probleme* cu conținut practic, a unor *exerciții*, care se spri-

Scanned with OKEN Scanner

jină pe cunoștințele teoretice însușite : exerciții și probleme de aritmetică, de fizică, de chimie, de geografie fizică. În alte cazuri este posibilă o legare mai adîncă a teoriei de practică : efectuarea unor *activități practice* pe baza cunoștințelor însușite. Confecționarea de material didactic, efectuarea lucrărilor de laborator, construirea unor aparate simple, montarea și demontarea unor mașini, repararea și îngrijirea unor instalații și utilaje fac parte din această categorie. O formă superioară de legare a teoriei cu practica la științele realiste o constituie *practica productivă*. În atelierele școlare, interșcolare, uzinale, pe loturi agricole experimentale sau chiar prin participarea la procesul producției în cadrul întreprinderilor industriale și agricole, elevii aplică în practică informațiile teoretice pe care le-au asimilat la cursuri. O formă de legare a teoriei cu practica, a școlii cu viața, accesibilă studenților este *legarea învățămîntului cu cercetarea și producția*. Producția a pus și pune totdeauna probleme noi de cercetat, reflectînd cerințele societății. În învățămîntul superior, la rezolvarea acestor probleme, alături de cadrele didactice trebuie antrenați și studenții, care pe baza cunoștințelor însușite și sub îndrumarea unor conducători științifici pricepuți pot aduce o contribuție substanțială. Unitatea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția presupune „ca fiecare institut, fiecare facultate să devină un puternic centru de învățămînt și, totodată, un laborator de cercetare și o uzină de producție“ [78], arăta tov. Nicolae Ceaușescu.

În **științele umaniste** legarea teoriei cu practica îmbracă unele forme specifice. Desigur și aici se fac *exerciții* (la gramatică, la învățarea limbilor străine) pe baza cunoștințelor dobîndite, se fac compuneri, redactări de acte uzuale (chitanță, petiție etc.). Caracterizarea personajelor, analiza operelor literare au de asemenea caracter aplicativ. Dar forma specifică de legare a teoriei cu practica se realizează aici prin aplicarea cunoștințelor însușite spre *a înțelege și interpreta corect fenomenele sociale*. Se cere ca elevii, utilizînd cunoștințele asimilate, să înțeleagă în mod just evenimentele economice, sociale și politice din trecut și din prezent, să interpreteze în mod științific aceste fenomene.

În unele cazuri legarea teoriei cu practica se efectuează imediat ce elevii și-au însușit cunoștințele noi : rezolvarea unor probleme la matematică, lucrări de laborator la fizică, aplicații practice la desen, la educația fizică. În alte cazuri, aplicarea în practică a cunoștințelor însușite se realizează după o durată mai lungă de timp : lucrările practice agricole pot fi programate după studierea mai multor teme, în funcție de condițiile concrete.

Principiul legării teoriei cu practica nu trebuie înțeles în sensul că totdeauna teoria precede practica. Uneori practica precede teoria. Elevii își formează multe deprinderi practice în afara școlii. Această experiență trebuie folosită și valorificată la predarea cunoștințelor noi, ca elevii să afle principiile și regulile pe care se bazează deprinderea practicată meșteșugărește pînă atunci. De altfel, cunoștințele cele mai trainice sînt cele

[78] *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, 13 septembrie 1974, Ed. politică, București, 1974, p. 23.

Inv. 44035

care se bazează pe experiența practică sau pe experiența socială a elevilor. Pe de altă parte, cunoștințele asimilate de elevi și verificate în practică devin pentru ei convingeri de nezdruncinat. Deci se va folosi și calea de la teorie la practică și cea de la practică la teorie. Nici să nu izolăm educația de experiența elevului și nici să nu izolăm experiența elevului de educație.

Legarea teoriei cu practica se realizează și în afara procesului didactic, în cercuri, cluburi, vizite, excursii, activitate productivă.

II. INTERDEPENDENȚA PRINCIPIILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Din prezentarea principiilor de învățămînt s-a văzut că fiecare din ele este *important* pentru realizarea scopului educației comuniste. De aceea în procesul didactic trebuie să fie respectate toate principiile.

S-a observat că aplicarea acestor principii ia *forme diferite* în funcție de vîrsta elevilor, de obiectul de învățămînt, de tema care se învață. Sistematizarea cunoștințelor la istorie, de exemplu, se realizează în alt fel decît la matematică, legarea teoriei cu practica se înfăptuiește în alt fel la fizică față de lectura literară.

Între principiile didactice există o strînsă legătură, o *interdependență*. Respectarea unuia din ele atrage și respectarea altora. Chiar în prezentarea făcută mai sus a fost greu să evităm interferența dintre un principiu și altul. Dacă învățămîntul este activ, el este și conștient și temeinic și accesibil.

Între principiile didactice există o strînsă legătură, ele alcătuiesc un *sistem*. La predarea unui obiect de învățămînt sau a unei teme sînt respectate mai mult unele principii decît altele, fără a fi însă vreunul din ele exclus.

B. METODELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Metoda de învățămînt este *calea urmată de elev* și de profesor, cu scopul ca elevul să se formeze, atît prin activitatea îndrumată de profesor cît și prin cea desfășurată în mod independent.

Astfel, ca elevul să înțeleagă ce este complementul circumstanțial de mod, profesorul îi explică, pe baza unor exemple ; ca elevul să-și formeze deprinderea de a cînta la pian, trebuie să facă multe exerciții. Explicația și exercițiul sînt metode de învățămînt.

Scanned with OKEN Scanner

Este greu de separat noțiunea metodă de învățămînt de noțiunea mijloc de învățămînt. De aceea în multe lucrări de pedagogie metoda este definită ca mijlocul prin care se realizează însușirea conținutului învățămîntului de către elevi, formarea proceselor psihice, dezvoltarea aptitudinilor, formarea priceperilor și deprinderilor etc. Considerăm că este bine să se mențină totuși, pentru definirea metodei, semnificația etimologică de „cale spre un scop" și deci prin metodele de învățămînt să înțelegem căile care duc la educarea elevului ; iar prin mijloace de învățămînt să denumim obiectele, instrumentele, modelele etc. folosite în procesul de învățămînt.

Metodele de învățămînt sînt *alese de profesor*, pentru a îndruma activitatea instructivă și educativă a elevilor, pentru a-i ajuta pe aceștia să se formeze. Dezvoltarea elevului — așa cum s-a arătat în alt capitol — se efectuează sub influențe externe, dar cu participarea activă a celui educat. În acest sens, metoda de învățămînt este calea care leagă interesele elevului cu un obiect real, capabil să-i dezvolte individualitatea [79].

Procesul de învățămînt este principalul mijloc de formare a omului, în special a generațiilor tinere, sub toate aspectele. De aceea metodele didactice servesc pentru dezvoltarea ființei umane *sub toate aspectele*. O metodă — de exemplu, explicația sau exercițiul, de care am amintit mai înainte — servește și pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor, și pentru cea morală, estetică, fizică.

Într-o metodă didactică există anumite elemente invariante, care țin de esența metodei respective și care se păstrează, indiferent de latura educației la care ea se aplică. Mijloacele cu care se operează în cadrul metodei pot diferi, dar metoda rămîne aceeași. Astfel, metoda exercițiului servește și pentru a forma la elevi deprinderi de scriere ortografică și pentru a le forma deprinderi de comportare civilizată și pentru a învăța practicarea unui sport, dar utilizînd mijloace diferite.

În strînsă legătură cu noțiunea metodă de învățămînt este noțiunea *procedeu*. Procedeul este un aspect particular, practic, de folosire a unei metode. Astfel, la folosirea explicației ca metodă de învățămînt se poate recurge la mai multe procedee : prezentarea unor ilustrații, îmbinarea explicării cu lectura unor fragmente din opere beletristice sau cu ascultarea unor fragmente înregistrate pe bandă de magnetofon. Cadrele didactice pot găsi o gamă variată de procedee în aplicarea fiecărei metode de învățămînt, spre a face lecțiile vii și atractive, spre a le spori eficiența.

Ce *importanță* au metodele didactice în procesul de formare a elevului ?

În decursul timpului, însemnătatea metodelor a fost uneori supraevaluată, alteori subapreciată. Au fost epoci cînd s-a considerat că formarea elevului depinde în cea mai mare măsură de metoda didactică folosită, ba chiar se preconiza folosirea unei *metode unice*, singura capabilă să ajute la instruirea oamenilor. În antichitate, Socrate socotea că această metodă este *conversația*, în școlile din evul mediu acest rol l-a avut *expunerea*.

[79] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, p. 499.

Renașterea a acordat rolul de metodă universală *inducției*, iar R. Descartes și filozofii raționaliști de după el au acordat prioritate metodei *deductive*.

Utilizarea unei metode unice de învățământ a fost combătută, pe bună dreptate, de pedagogi.

Aportul metodelor didactice la realizarea unui învățământ de calitate a fost subliniat de multă vreme. Încă la începutul secolului al XVII-lea I. A. Comenius socotea că rezultatele în procesul de învățământ depind mai ales de metodele folosite. Chiar un dascăl slab, dacă folosește metode bune, va obține rezultate bune, va putea să-i învețe pe toți toate.

Un oarecare regres al încrederii în valoarea metodelor de învățământ s-a manifestat în primele decenii ale secolului al XX-lea, odată cu răspîndirea concepțiilor pedologice, conform cărora dezvoltarea copilului ar depinde predominant (sau chiar exclusiv) de înzestrarea lui nativă. Utilizarea unei metode sau a alteia n-ar avea vreo importanță deosebită în formarea omului.

Spre o minimalizare a importanței metodelor didactice tind și pedagogii care consideră că activitatea pedagogului are asemănări esențiale cu cea artistică. Alegerea unei metode bune ar depinde de inspirația momentului, de intuiția profesorului. N-ar fi nevoie de pregătire prealabilă, de o alegere deliberată a unei metode adecvate, ci numai de capacitatea de improvizație.

Pedagogia socialistă consideră că este bine dacă profesorul dispune de capacitatea de a găsi rapid procedee de muncă adecvate, dar rezultate bune în munca didactică se obțin în primul rînd printr-o pregătire temeinică, incluzînd aici și alegerea metodelor celor mai potrivite pentru fiecare moment al lecției. Practica educativă a dovedit că improvizațiile dau, în majoritatea cazurilor, rezultate slabe. Pregătirea generațiilor tinere este însă o problemă prea serioasă și importantă, așa că societatea nu-și poate îngădui să o lase pe seama improvizației. De aceea, în ultimele decenii s-au întreprins numeroase cercetări științifice vizînd îmbunătățirea metodelor de învățământ și chiar elaborarea unor metode didactice noi. În ultimii douăzeci de ani s-au făcut progrese mari în metodologia didactică. Au fost perfecționate unele metode clasice și au fost elaborate metode noi ca problematizarea, modelarea, instruirea programată, algoritmizarea etc., insistîndu-se asupra perfecționării acelor metode care să ajute pe elev ca el însuși, prin propriu efort, să se dezvolte sub toate aspectele.

Metodele de învățământ sînt socotite astăzi nu numai căi cu ajutorul cărora elevii se informează, ci și căi prin care ei se dezvoltă, cercetează. Școlarul este obișnuit să utilizeze metodele, așa cum e obișnuit să mînuiască uneltele sau instrumentarul de laborator.

Nu există încă o clasificare a metodelor de învățământ unanim acceptată. Uneori metodele de învățământ sînt grupate *după principalele laturi ale educației*: metodele educației intelectuale, metodele educației morale, metodele educației estetice etc. Procesul de învățământ este însă un proces unitar. Aceeași metodă didactică influențează asupra întregii personalități a elevului și determină modificări în toate aspectele acesteia : intelectual, moral, estetic etc. E adevărat că orice metodă dobîndește unele particula-

rităţi în funcţie de latura educativă în care se foloseşte, dar aceste particularităţi nu schimbă esenţa metodei respective. Din acest motiv, nu vom prezenta separat metodele educaţiei morale, intelectuale etc., ci vom prezenta metodele generale de învăţămînt, care se folosesc, cu un anumit specific, în toate laturile educaţiei.

Alteori clasificarea metodelor de învăţămînt s-a făcut luînd drept criteriu *scopul didactic* urmărit prin folosirea lor. În acest sens se vorbeşte de *metode de comunicare (asimilare) a cunoştinţelor, metode de fixare sau consolidare, metode de formare a priceperilor şi deprinderilor, metode de verificare sau de control şi metode de apreciere sau stimulare.*

Nici această clasificare nu este suficient de exactă şi riguroasă. Aceeaşi metodă de învăţămînt poate fi folosită pentru realizarea mai multor scopuri didactice. Pentru simplificare, propunem clasificarea metodelor după scopul urmărit în : a) **metode de asimilare** (însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor) ; b) **metode de control** şi c) **metode de stimulare.**

Metodele de asimilare, la rîndul lor, se clasifică în funcţie de *mijloacele* folosite pentru instruirea şi formarea elevilor.

Cel mai însemnat mijloc este *activitatea.* Acţionînd asupra obiectelor şi fenomenelor, îndeplinind diferite roluri sociale, copilul îşi însuşeşte treptat, temeinic şi nuanţat, cunoştinţe, comportări. Şi prin acestea se formează.

Un alt mijloc prin care copilul se dezvoltă este *observarea* obiectelor şi fenomenelor din mediul ambiant. În acest caz copilul nu modifică, nu transformă obiectele şi fenomenele. El recepţionează şi acumulează impresii, percepţii, reprezentări de la ceea ce vine în contact cu simţirile lui şi ajunge astfel la o cunoaştere intuitivă a realităţii.

La cunoaşterea naturii şi societăţii copilul ajunge şi cu ajutorul *cuvîntului.* El află de la părinţi, de la alţi oameni, din cărţi cunoştinţe despre natură şi societate, reguli de comportare, informaţii curente etc.

Conform acestui criteriu, metodele de asimilare a conţinutului învăţămîntului se clasifică în **metode active** [80], **metode intuitive şi metode verbale.**

Nici această clasificare nu este pe deplin conformă unei clasificări ştiinţifice, pentru că există interferenţe între aceste grupe. Astfel o metodă prin excelenţă verbală, cum este expunerea cunoştinţelor noi de către profesor, poate reuşi — dacă este bine efectuată — să stimuleze gîndirea creatoare a elevilor, să-i determine la o activitate intelectuală intensă de descoperire a adevărurilor noi, deci să devină o metodă bazată şi pe activitatea elevilor.

Cele trei grupe de metode nu sînt opuse între ele. Cuvîntul ajută la observarea obiectelor şi fenomenelor, la îndrumarea şi organizarea activităţii elevilor. Observarea obiectelor şi fenomenelor devine o sursă pentru precizarea şi clarificarea noţiunilor vechi, pentru achiziţionarea unor noi cunoştinţe, cît şi pentru a suscita activitatea mintală şi fizică a elevi-

[80] Aici „activ" are sensul de „bazat pe acţiune".

Scanned with OKEN Scanner

lor. Activitatea elevilor are nevoie de cunoștințe acumulate anterior sau acumulate pe parcurs, fie din izvoare verbale fie din izvoare intuitive.

În sensul celor arătate mai sus, o *clasificare a metodelor de asimilare a conținutului învățământului* ar arăta astfel :

Metode verbale (se servesc de cuvînt)	Metode intuitive (se servesc de observarea obiectelor și fenomenelor)	Metode active (se servesc de acțiune)
Expunere Conversație Problematizare Munca cu manualul și alte cărți Instruirea programată etc.	Demonstrare Modelare Observații independente etc.	Exerciții Lucrări practice Algoritmizare Lucrări de laborator și experimente efectuate de elevi.

Din schema aceasta se constată că metodele (verbale, intuitive, active) de la nivelul de sus (expunere, demonstrare, exercițiu) apelează mai mult la o activitate sau atitudine receptivă din partea elevilor, iar cele de la nivelul de jos (instruire programată, observații independente, lucrări de laborator) solicită o atitudine activă, de cercetare creatoare din partea elevilor. Pe de altă parte însă în cadrul fiecărei metode, indiferent de nivelul la care este plasată, există largi posibilități de folosire a ei spre a stimula activitatea creatoare a elevilor. Instruirea prin descoperire, atît de mult recomandată de pedagogia contemporană și atît de utilă pentru pregătirea tineretului în condițiile vieții moderne, se poate realiza și prin metode verbale, și prin metode active, și prin metode intuitive, dar mai ales prin îmbinarea acestora.

Există anumite caracteristici ale fiecărei grupe de metode și ale fiecărei metode în parte. Fiecare are unele note esențiale, unele avantaje și limite, așa cum se va constata din prezentarea analitică a lor.

I. METODE DE ASIMILARE
(însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor)

Sub denumirea de metode de asimilare includem căile care-i ajută pe elevi să-și însușească cunoștințe noi, să le fixeze și să-și formeze priceperi și deprinderi, deci *să le înțeleagă, să le prelucreze* și *să le aplice în practică*. La realizarea acestor obiective ajută atît metodele verbale, cît și cele intuitive și active.

1. METODE VERBALE

a. **Expunerea.** Expunerea este calea de prezentare a cunoștințelor prin cuvîntul viu. Prezentarea verbală este făcută de obicei de profesor. El comunică elevilor cunoștințe pe care nu le aveau pînă acum sau corectează

și completează cunoștințele vechi. Alteori expunerea cunoștințelor poate fi făcută de alte persoane decît profesorul : un elev poate povesti o întîmplare la care a asistat sau poate reda conținutul unei cărți citite sau al unui film vizionat ; un adult (medic, muncitor etc.) poate relata despre fapte și evenimente, fie printr-o expunere orală, fie citind un text scris. Prezentarea verbală a evenimentelor sau descrierea unor obiecte se poate realiza și prin mijloace tehnice moderne : radio, disc, magnetofon, televizor.

În funcție de conținutul lecției care se predă și de particularitățile de vîrstă ale elevilor, expunerea îmbracă forma de *povestire, explicație* și *prelegere*.

Povestirea este o prezentare neîntreruptă a unor întîmplări, a unor fapte. Cu ajutorul ei profesorul urmărește să transmită elevilor *cunoștințe noi*, dar totodată să le trezească emoții, să le dezvolte *sentimente*, să le *orienteze atitudinea*. În decursul povestirii poate fi prezentat, la timpul potrivit, material demonstrativ sau pot fi citite fragmente scurte din opere literare ori din documente referitoare la tema tratată. Acest material servește spre a ilustra, a preciza cele povestite, cît și pentru a emoționa mai adînc pe elevi.

Povestirea poate cuprinde și descrieri, raționamente, explicații. Povestind, de exemplu, cum s-a desfășurat Răscoala din 1907, profesorul poate arăta ilustrații care prezintă incendierea unor conace boierești, poate descrie un tablou etc.

Un rol deosebit în orientarea sentimentelor și atitudinii elevilor îl are *participarea afectivă* a profesorului la povestire. Sentimentele pe care le încearcă acesta, atitudinea pe care o ia față de eroii povestirii, față de faptele lor, se transmit și elevilor. Este necesar să rezulte clar și convingător încotro merge simpatia, aprobarea și admirația profesorului și încotro merge dezaprobarea și disprețul său. Intonația, mimica, gesturile pot spori expresivitatea povestirii și caracterul ei emoțional.

Explicația este forma expunerii în care predomină argumentarea rațională. Prin explicație se urmărește mai ales ca elevii *să înțeleagă* bine ideile ce li se comunică, de aceea ea se adresează mai mult gîndirii și mai puțin afectivității. Este o metodă larg utilizată în procesul de învățămînt : li se explică elevilor o nouă teoremă la matematică, un fenomen biologic, structura unei opere literare, conținutul unei norme morale, un exercițiu de gimnastică etc. În cursul explicației se folosește material intuitiv în mod mai frecvent decît la povestire. Astfel, dacă li se explică elevilor cum își construiește păianjenul pînza, li se arată planșe, imagini dintr-un diafilm sau un film. Dacă materialul intuitiv este bine ales, el vine în sprijinul explicației și-i ajută pe elevi să-și însușească noțiuni clare, să înțeleagă mai corect și integral materialul nou.

Cînd se folosește explicația este necesar să se aleagă cu grijă materialul (obiecte, fenomene, texte, exerciții, exemple etc.) ce va fi analizat cu elevii. Acesta trebuie să fie accesibil, substanțial și educativ, să se preteze la desprinderea cu ușurință a ceea ce este caracteristic și tipic.

În timpul explicației profesorul poate pune întrebări elevilor, spre a-și da seama dacă și-au însușit corect și conștient partea expusă pînă atunci. El poate cere elevilor să repete sau să redea pe scurt cele expuse.

Scanned with OKEN Scanner

Alteori, prin întrebări, el antrenează pe elevi să participe la explicații, să formuleze reguli, să interpreteze fapte în lumina cunoștințelor noi. Aceste întreruperi ale explicației să nu fie însă de lungă durată încît elevii să piardă firul logic al expunerii. Predominantă rămîne prezentarea cunoștințelor noi prin cuvîntul viu al profesorului.

Prelegerea se folosește în ultimele clase ale liceului și în învățămîntul superior. Ea este o expunere neîntreruptă și sistematică a unei teme din programă, în timp de una sau mai multe ore. Argumentarea logică a ideilor, prezentarea de ipoteze și teorii și analiza critică a acestora, sistematizarea unui bogat material în legătură cu tema, sînt caracteristice prelegerii. Ținînd seama că durata unei prelegeri este mare, că problemele prezentate sînt complexe și analizate multilateral este necesar ca ea să se desfășoare pe baza unui plan. Acesta poate fi oral sau scris, dat fie înainte de începerea expunerii, fie pe parcursul acesteia. În mod obișnuit prelegerea este însoțită de material intuitiv, ilustrativ : desene, scheme, grafice, proiecții, obiecte, texte etc.

Cerințele unei bune expuneri. Expunerea este o metodă încă larg folosită în învățămîntul de toate gradele. Pentru a se obține rezultate bune este necesar ca în folosirea ei să se respecte anumite cerințe.

Expunerea trebuie să aibă *stringență logică.* Între idei să existe înlănțuiri logice, să se treacă în mod firesc de la o idee la alta, fiecare afirmație să fie întemeiată, adică să fie bazată pe argumente sigure, generalizările și concluziile să se sprijine pe fapte, pe exemple și să decurgă în mod logic din acestea.

O bună expunere trebuie să fie *sistematică,* să se desfășoare pe baza unui plan, care să reflecte structura expunerii, să scoată în evidență ideile principale, să reliefeze esențialul, să ajute la înțelegerea succesiunii ideilor și la poziția lor logică în raport cu altele.

O bună expunere are caracter *plastic, evocator,* este *clară și expresivă.* Folosind un vocabular familiar elevilor, trezind în conștiința lor imagini clare, vehiculînd un material informațional care se prezintă ca o prelungire a experienței lor de viață și care răspunde unor trebuințe actuale ale lor, expunerea îndeplinește cerințele arătate și devine interesantă și **atractivă.**

Un ton adecvat conținutului, o pronunțare clară, un ritm potrivit ajută la înțelegerea și reținerea materialului expus. Vorbirea monotonă, cea prea puternică sau prea slabă îi obosește pe elevi. Folosirea pauzelor, reliefarea prin intonație a esențialului, accentuarea deosebită a unor cuvinte sau propoziții, participarea afectivă a profesorului la cele expuse ca oglindire sinceră a sentimentelor sale, contribuie la expresivitatea expunerii și prin aceasta la sporirea efectelor ei instructive și educative.

Folosirea cu succes a expunerii solicită cadrelor didactice multe calități, cum ar fi cunoașterea temeinică a temei, capacitatea de a pătrunde în resorturile gîndirii elevilor, de a sesiza repede ce și cît au înțeles aceștia din cele expuse, de a găsi ușor procedee prin care să ajute înțelegerea lor și să le mențină viu interesul pentru cele prezentate.

Privire critică asupra metodei expunerii. Nici una din metodele de învățămînt n-a fost supusă unor critici mai aspre decît expunerea. S-a

Scanned with OKEN Scanner

arătat că ea face apel mai mult la memorie, că solicită pe elev să învețe pe de rost formule, definiții, nume proprii, date, fără ca profesorul să se preocupe dacă acesta le-a înțeles sau nu. I s-a reproșat expunerii că e o cale de a umple capul elevilor cu cuvinte despre realitate, nu cu înțelegerea realității, că ea nu cultivă gîndirea elevilor, capacitățile lor creatoare, că este o metodă plictisitoare. Chiar dacă elevul n-are nici un interes pentru tema care se prezintă, el totuși trebuie să asculte cu atenție, să memoreze, să fie disciplinat, să-și inhibe orice altă preocupare. Și cum lucrul acesta este greu de realizat chiar de oamenii maturi, cu atît mai mult de către copii, expunerea este însoțită de un cortegiu de măsuri represive, menite să susțină din exterior atenția elevilor, prin tot felul de pedepse și recompense. În sfîrșit, s-a spus că expunerea se bazează pe autoritatea profesorului. Elevul acceptă fără examen critic tot ce spune profesorul, iar cînd i se cere să-și motiveze o afirmație, argumentul suprem îl caută în spusele profesorului : „magister dixit".

E adevărat că multe din aceste critici sînt îndreptățite, mai ales dacă le raportăm la modul cum era folosită expunerea în școala tradițională sau în școala feudală. Cu toate acestea expunerea rămîne încă o metodă utilă, fertilă, ba chiar necesară în procesul de învățămînt. Sînt lucruri pe care elevul trebuie să le învețe de la profesor. Așa sînt evenimentele istorice, regulile gramaticale, datele geografice etc. Prin expunere elevul își însușește *într-un timp scurt* (8—12 ani de școală) esența culturii multimilenare a omenirii. Ar fi nevoie de un timp foarte îndelungat ca elevul să redescopere prin efort propriu experiența socială condensată în știință, artă, morală. Chiar ajutat de profesor, timpul școlarității actuale nu i-ar ajunge să construiască prin cercetare proprie toate informațiile de care are nevoie spre a se integra cu succes în viața socială.

Un avantaj al expunerii față de alte metode didactice este prezentarea sistematică a ideilor, înlănțuirea lor logică.

Expunerea nu este indisolubil legată de o atitudine pasivă, receptivă din partea elevilor. Elevii pot fi solicitați să urmărească ideile, să elaboreze ipoteze, să construiască raționamente, să tragă concluzii. Gîndirea lor poate fi tot timpul activă.

Adăugăm la acestea efectele educative importante pe care le are contactul direct al elevilor cu personalitatea profesorului. În timpul expunerii, profesorul influențează pe elevi prin conținutul informațional transmis, prin modul logic și sistematic de a gîndi, prin limbajul cultivat. Dar el mai influențează pe elevi și prin mijloacele de comunicare ectosemantică : prin expresia feței, prin inflexiunile vocii, prin fermitatea convingerilor care se degajă din personalitatea sa.

Cuvîntul viu rămîne un mijloc de seamă în comunicarea dintre oameni, nu numai între oamenii adulți, ci și între profesori și elevi în procesul de învățămînt.

b. **Conversația.** Conversația este metoda de instruire și educare a elevilor cu ajutorul *întrebărilor și răspunsurilor*. Conversația se folosește la însușirea de cunoștințe, la verificarea și la fixarea cunoștințelor. Cînd conversația este folosită în scopul însușirii de cunoștințe noi poartă denumi-

Scanned with OKEN Scanner

rea de *conversație euristică*, iar cînd este folosită în scopul fixării și al verificării cunoștințelor i se spune *conversație examinatoare*.

Conversația euristică poate fi folosită numai în anumite condiții : cînd noile cunoștințe pot fi desprinse de elevi din cercetarea unui material intuitiv, din analiza unor exemple, a experienței și observațiilor lor anterioare ; cînd noile cunoștințe pot fi deduse din cunoștințele însușite anterior.

Conversația euristică este nepotrivită la lecțiile prin care se urmărește cultivarea emoțiilor și sentimentelor. În acest caz este mai potrivită povestirea. În conversația euristică întrebările pornesc de la profesor spre elev, dar și de la elev spre profesor.

Conversația examinatoare se folosește după ce elevii și-au însușit cunoștințe, spre a se constata cît de bine le stăpînesc.

Conversația examinatoare nu este adresată numai memoriei, ci și gîndirii. Așa se procedează și cînd se urmărește consolidarea cunoștințelor însușite de elevi în lecția de zi și cînd sînt controlați din lecțiile anterioare.

Folosirea conversației ca metodă de învățămînt este împreunată cu o mulțime de dificultăți. Arta de a pune întrebări, de a stimula cu ajutorul lor participarea activă a elevilor la lecții și de a asigura pe această cale însușirea volumului de cunoștințe prevăzute de programă cere o serioasă pregătire.

Principalele *cerințe* pe care trebuie să le îndeplinească întrebările adresate elevilor sînt următoarele.

Întrebările să fie *precise* din punctul de vedere al conținutului, *concise* ca formă, *exprimate corect și simplu*. La întrebările neprecise, confuze, echivoce pot fi date mai multe răspunsuri și în acest caz elevii nu știu care din ele este cel așteptat de profesor. Astfel, întrebarea „De cîte feluri sînt triunghiurile ?“ nu este precisă, pentru că nu se precizează criteriul de clasificare : după laturi, după unghiuri etc.

Întrebările concise, scurte sînt reținute ușor de elevi și imprimă un ritm mai viu conversației. Cele prea lungi, cele care conțin cuvinte inutile, cele compuse din două—trei întrebări simple nu sînt eficiente.

Întrebările nu trebuie să cuprindă termeni neînțeleși de elevi sau să aibă o construcție străină spiritului limbii respective.

Întrebările trebuie *să stimuleze gîndirea* elevilor. Stimulează gîndirea întrebările care solicită dezvăluirea esențialului, care cer efectuarea de comparații, stabilirea de legături cauzale etc. Spre a stimula gîndirea, întrebarea să reflecte unele situații problematice, să ridice în fața elevilor unele dificultăți, pe care aceștia însă să le poată rezolva pe baza observațiilor și cunoștințelor anterioare.

E necesar, de asemenea, ca întrebările să nu fie nici prea ușoare, nici prea grele, să nu cuprindă în ele răspunsul și nici să-l sugereze.

Întrebările trebuie să fie *adresate într-o succesiune logică*, după plan. Prin respectarea acestei cerințe, gîndirea este condusă din aproape în aproape, la sesizarea principalului, la desprinderea regulilor, definițiilor, legilor. Prin succesiunea logică dintre întrebări, gîndirea elevilor este orientată spre scopul urmărit, se evită digresiunile inutile, îndepărtarea de temă.

Scanned with OKEN Scanner

Cînd se observă că elevii nu au suficient de clare unele idei, se poate recurge la *întrebări ajutătoare*, spre a explicita acele idei. În alte cazuri, șirul întrebărilor planificate poate fi întrerupt de unele întrebări pe care le adresează elevii spre a cere explicații suplimentare. Asemenea întrebări neprevăzute imprimă conversației vioiciune și naturalețe, o feresc de rigiditate și artificial. Aceste abateri nu trebuie să aibă însă o durată prea mare încît elevii să piardă șirul ideilor de bază.

În folosirea conversației este nevoie să fie respectate și unele cerințe cu privire la *ritmul și distribuirea întrebărilor* asupra clasei.

Întrebările mai ușoare, întrebările prin care se urmărește repetarea unor cunoștințe în vederea memorării lor (date istorice, geografice, formule de calcul etc.) sînt adresate de obicei într-un ritm viu. Cînd însă se cer comparații, generalizări, analize, atunci ritmul va fi mai lent, spre a lăsa elevilor timp suficient de gîndire. Întrebarea *se adresează întregii clase*, se lasă timpul necesar de gîndire, apoi se cere unui elev să formuleze răspunsul.

Atît cînd conversația este folosită pentru examinare frontală, cît și cînd este folosită pentru însușirea de cunoștințe noi, este bine să se lucreze cu cît mai mulți elevi, spre a-i antrena în activitate. În orice lecție pot fi găsite probleme de dificultate diferită, prin care să fie antrenați și elevii cei mai buni și cei mai slabi la învățătură.

Cînd se folosește metoda conversației, profesorul va pretinde ca și *răspunsurile elevilor* să îndeplinească unele cerințe. Răspunsurile trebuie să fie *corecte, clare* și *precise*. Elevul să nu piardă din vedere întrebarea, răspunsul său să nu devieze de la aceasta. Răspunsul trebuie să fie *complet*, adică să satisfacă toate cerințele cuprinse în întrebare. Dacă răspunsul nu este corect și complet, se va cere altui elev să-l corecteze sau să-l completeze. Dacă elevii nu reușesc să facă aceasta, atunci profesorul însuși va prezenta răspunsul corect și complet.

Observații critice asupra metodei conversației. Pedagogul francez R. Cousinet, analizînd condițiile concrete în care se folosește conversația euristică în școală, ajunge la concluzia că ne aflăm în fața unui „capitol comic al pedagogiei tradiționale". În școala actuală, profesorul are de parcurs cu elevii săi o programă extrem de încărcată. Pentru ca elevii să-și însușească toată materia, el folosește în mod preponderent expunerea, fiindcă această metodă îi dă posibilitatea ca într-un timp scurt să transmită o mare cantitate de cunoștințe. Cînd folosește conversația — spre a răspunde unor indicații ale conducerii școlare — el trece peste răspunsurile greșite ale elevilor și ia în considerație numai pe cele bune, spre a cîștiga timp. Adesea profesorul nu are timp nici să se asigure dacă răspunsul bun dat de elev este întemeiat logic sau a fost dat la întîmplare. Folosită în asemenea condiții, conversația euristică nu răspunde cerințelor unui învățămînt activ [81].

Alți pedagogi au arătat că această metodă nu are eficiență egală în toate disciplinele școlare. Ea duce la rezultate bune cînd în răspunsul dat

[81] R. Cousinet, *Une méthode de travail libre*, p. 50—51.

de elev la o întrebare se găsesc germenii răspunsului la întrebarea următoare. Însușirea cunoștințelor de matematică și de științele naturii, precizarea unor noțiuni etice, analiza operelor de artă se pot realiza prin conversația euristică. Acolo însă unde noile cunoștințe se referă la date istorice, denumiri geografice, noțiuni convenționale, nu poate fi folosită această metodă fără a cădea într-un joc steril de cuvinte.

Chiar în cazul cînd conversația euristică este utilizată în domenii adecvate, se ridică totuși obiecții asupra caracterului ei activ și formativ. Deși profesorul respectă cerința de a pune întrebările într-o ordine logică, este evident însă că *această ordine este știută numai de el,* iar elevii urmează acest traseu fără să știe unde vrea să ajungă profesorul și cu atît mai puțin unde își propun să ajungă ei. Ei nu-și dau seama de înlănțuirea ideilor, de structura raționamentului, nu înțeleg de ce din elementele cuprinse într-un răspuns dat de ei, profesorul alege numai pe unele și le ignoră pe altele. Persoana cu adevărat activă într-o asemenea situație — să zicem, la demonstrarea unei teoreme de matematică — este profesorul. Elevii se mulțumesc să gîndească și să răspundă corect, dar le scapă finalitatea procesului.

Trezirea interesului pentru problema ce se va discuta, cunoașterea exactă a posibilităților și a pregătirii anterioare a elevilor, îmbinarea conversației cu observația, cu expunerea, cu activitatea, grija ca elevii să verifice rezultatele obținute, să le confrunte cu practica, potențează caracterul activ al acestei metode și asigură eficiența folosirii ei în procesul de învățămînt.

c. **Problematizarea.** Problematizarea poate fi considerată ca o variantă a conversației euristice. Se propun elevilor probleme de gîndire, pe care ei le pot rezolva pe baza cunoștințelor însușite anterior.

Întrebările problematice au însă unele particularități prin care se deosebesc de cele denumite curent întrebări euristice. Ceea ce caracterizează problematizarea este crearea unor *situații conflictuale* în gîndirea elevului.

Aceste situații conflictuale, numite și situații problematice, apar uneori cînd elevul observă *un dezacord* între vechile lui cunoștințe și ce i se cere să rezolve. La o lecție de geografie cu tema : „Aerul — agent modelator al scoarței pămîntului", li s-a pus elevilor întrebarea : „Cum se poate ca aerul — corp mai puțin dens — să determine modificări (distrugeri) ale litosferei, care este mult mai densă și mai rezistentă în raport cu oricare din celelalte învelișuri ale Pămîntului ?" [82].

Alteori, situația conflictuală se ivește cînd elevul e pus în situația de *a alege din cunoștințele* sale numai pe cele care îl ajută să rezolve o problemă dată. Astfel, elevul știe că *o* este și numeral, și articol nehotărît, și pronume personal. I se cere să precizeze ce este *o* în textul : Am dat prietenului meu o carte.

Situații problematice apar și cînd există *contradicții între modul de rezolvare teoretică și cel de rezolvare practică* a unei probleme. „Unui dogar i s-a adus o scîndură lungă de 2 m și lată de 20 cm și i s-a cerut să facă din ea capace circulare cu raza de 10 cm. Cîte capace a făcut ?"

[82] Terra, 4/1972, p. 77.

Scanned with OKEN Scanner

Situații problematice se creează și cînd elevii sînt solicitați să construiască *ipoteze plauzibile* pe baza cunoștințelor însușite anterior, în legătură cu rezolvarea unei probleme noi. Așa, de exemplu, după ce elevii au studiat la geografie cîteva țări și au aflat că așezările umane sînt condiționate de factori ca bogăția solului, surse de alimentare, posibilități de transport etc., se dă fiecărui elev harta fizică a unei țări nestudiate și se cere să noteze pe hartă și apoi să motiveze oral sau în scris unde s-ar putea dezvolta cele mai mari orașe și cu ce s-ar ocupa locuitorii lor. La predarea muzicii, profesorul poate cere elevilor să determine singuri tempoul și nuanțele unui cîntec pe baza textului și a melodiei. Alți profesori folosesc întrebări ipotetice cum ar fi : Ce consecințe fizico-geografice și economice ar avea realizarea unui baraj de corectare a cursului unui anumit curent oceanic ?

Întrebările problematice, față de întrebările euristice obișnuite, au în general un *caracter sintetic*. Ele se referă la un fapt sau la o situație complexă și solicită stabilirea unor legături de dependență în care trebuie să se țină seama de mai multe condiții, de mai mulți factori care acționează concomitent sau succesiv. O întrebare problematică face apel mai intens la flexibilitatea gîndirii decît întrebările euristice obișnuite. La o asemenea întrebare sînt adesea posibile mai multe soluții. La întrebările : Ce consecințe are automatizarea crescîndă asupra dezvoltării proceselor psihice ale omului ? Este vinovată sau nu Luminița Vardaru din romanul *Întunecare* de Cezar Petrescu ? — pot fi formulate și argumentate răspunsuri diferite, în funcție de concepția despre viață a elevilor, de aderarea lor la unele valori morale sau la altele.

Rezolvarea situațiilor problematice se poate face fie pe grupe, fie individual. Cînd se lucrează pe grupe e necesar să fie activizați și elevi mai slabi, ca și ei să participe la găsirea soluțiilor, să emită ipoteze, să aibă atitudine critică față de ceea ce afirmă elevii mai buni, care în asemenea situații sînt tentați să se prevaleze în conducători ai discuțiilor. Întrebările problematice obligă pe elevi să construiască ipoteze, să încerce soluționarea problemei pe baza acestor ipoteze, să părăsească ipotezele respective cînd își dau seama că sînt greșite și să construiască altele cu valoare operativă superioară, pînă cînd ajung să rezolve corect problema dată.

În ceea ce privește construirea de către elevi a răspunsului la întrebările problematice sînt mai multe păreri.

Majoritatea pedagogilor consideră că e bine ca elevii să răspundă singuri la asemenea întrebări, utilizînd mijloace de informare verbale, mijloace intuitive sau efectuînd lucrări, ajutați, dacă este nevoie, și de profesor. În asemenea caz întrebările-probleme nu depășesc posibilitățile intelectuale ale elevilor.

Unii pedagogi consideră că rolul întrebărilor problematice este de a trezi curiozitatea elevului pentru ceea ce va fi comunicat de profesor, pentru ceea ce va fi vizionat într-un film. Astfel, de exemplu, un profesor de biologie, după ce arată pe un desen că între prelungirile axonice ale unui neuron și prelungirile dendritice ale unui neuron vecin există, la locul sinapsei, un spațiu intermediar, le cere elevilor să explice cum este posibilă trecerea influxului nervos prin acest spațiu.

Scanned with OKEN Scanner

Alți pedagogi, urmînd indicațiile date de Rousseau, sînt de părere că la o întrebare problematică profesorul nu trebuie să intervină și să dea imediat răspuns și nici să-l ajute pe elev la găsirea răspunsului. Rousseau era de părere că dacă elevului i se dă răspuns imediat la tot ce întreabă, se obișnuiește să nu mai gîndească. Ar fi mai bine să-l lași pe elev să se gîndească singur, să se frămînte cîteva zile. Mai mult chiar, el recomanda ca în cazul cînd elevul a ajuns la un răspuns greșit, educatorul să nu-l corecteze, ci într-o împrejurare favorabilă îl va face să-și dea seama de eroare și-i va sugera mijloacele spre a se corecta.

Un procedeu de problematizare prin participarea activă a întregii clase de elevi este cel denumit *brainstorming*. (brain—creier, storming—furtună, asalt). În legătură cu o problemă supusă rezolvării, profesorul solicită pe elevi să emită cît mai multe păreri, să formuleze cît mai variate și neașteptate ipoteze. Ei au dreptul atît să se completeze, să modifice, să continue sau să combine idei emise anterior de colegii lor, cît și să vină cu soluții noi, în contrazicere cu cele exprimate anterior. Asaltul acesta de idei îmbogățește conștiința fiecăruia din ei, contribuie la formarea flexibilității gîndirii.

La clasele I—IV, ideile emise de elev sînt valorificate în cadrul aceleiași ore. De exemplu, la o lecție de compunere după tablou, prin acest procedeu se ajunge ca din propoziția „pe catarg se află un drapel", să se ajungă, prin completări și precizări succesive, la propoziția „sus, în vîrful catargului, steagul roșu flutură falnic în bătaia vîntului".

La clasele mai mari, valorificarea asaltului de idei se face după cîteva zile, timp în care s-a produs o selecție și o ierarhizare a acestora în conștiința elevilor. Așa se poate proceda la caracterizarea unui personaj literar, la elaborarea planului unei lucrări, la adoptarea strategiei într-o confruntare sportivă etc.

Problematizarea obișnuiește pe elevi să-și pună probleme, să privească un fapt pe toate fețele, să construiască raționamente plauzibile, să caute mijloace de a le verifica și a confrunta soluțiile găsite cu realitatea. Ea dezvoltă la elevi atitudinea critică, deprinderea de cercetare independentă a obiectelor și fenomenelor.

d. **Munca elevilor cu manualul și alte cărți.** Cartea este un izvor de îmbogățire a personalității omului. În cărți se găsește experiența, gîndirea și simțirea generațiilor trecute, de aceea ele sînt o sursă de cunoștințe, de sfaturi și de trăiri emotive.

În școala de astăzi, elevii folosesc manuale, culegeri de texte, dicționare, enciclopedii, atlase, antologii etc. Profesorul trebuie să-i învețe cum să folosească aceste cărți în școală, spre a ști cum să le folosească apoi și după terminarea școlii, pentru permanenta lor cultivare. De aici derivă importanța acestei metode.

Folosirea manualului și a altor cărți îi ajută pe elevi *să-și însușească noi cunoștințe, să le sistematizeze și fixeze, să-și formeze priceperi și deprinderi de muncă intelectuală.*

Activitatea elevilor cu manualul și alte cărți se realizează sub mai multe forme : studiul textelor, efectuarea de exerciții, probleme, scheme, rezumate, scoaterea ideilor principale, selectarea citatelor în legătură cu o

temă dată, elaborarea de conspecte, pregătirea răspunsurilor la întrebările date de profesor, completarea notițelor luate în timpul explicării etc.

Principala formă, utilizată mai ales la clasele elementare, este *studiul textelor*. În clasele I—IV, studiul textelor se realizează prin *citirea explicativă*. Citirea explicativă nu este simplă citire, ci comportă un complex de procedee, prin care se urmărește o influențare multilaterală a elevilor. Citirea textului din manual este însoțită de explicațiile învățătorului sau profesorului, de prezentarea materialului intuitiv adecvat, de discutarea conținutului bucății, de desprinderea ideilor principale, de adîncirea sensului noțiunilor întîlnite. Citirea explicativă îi obișnuiește treptat pe elevi cum să studieze un text în mod independent și cum să învețe după manual. Însușirea acestei priceperi se realizează în urma mai multor exerciții îndrumate de cadrul didactic, prin care se statornicesc *regulile studierii unui text*. Aceste reguli indică în principal următoarele activități succesive cu cartea : citirea în întregime a textului spre a prinde ideea generală, analiza textului (înțelegerea ideilor, explicarea cuvintelor necunoscute, descifrarea pasajelor grele, confruntarea textului cu ilustrații, grafice, hărți etc.), structurarea materialului (stabilirea părților principale ale textului și succesiunea lor logică), prinderea acestei structuri sub forma unei scheme vizuale care ajută la reținerea materialului.

Privire critică asupra muncii elevilor cu manualul și alte cărți. La început, pregătirea generațiilor tinere s-a făcut pe calea cuvîntului. Cînd au apărut cărțile, afirmațiile găsite în ele s-au bucurat de mai multă autoritate decît cuvîntul profesorului. Autoritatea cărții a detronat pe cea a dascălului. Munca elevilor cu manualul a devenit o metodă didactică larg folosită. Dar această metodă a fost utilizată în chipuri diferite, în funcție de concepția despre rostul școlii, despre cultură etc.

La început metoda aceasta a fost folosită de elevi spre *a memora* cît mai exact textele. A ști, a fi cult însemna a reține în memorie multe cunoștințe, din domenii diferite, chiar dacă acestea nu aveau nici o utilitate practică.

Munca de memorare a fost apoi asociată cu cea de *înțelegere a textelor*. Elevii, sub îndrumarea și cu ajutorul cadrelor didactice analizează, clarifică, interpretează conținutul bucăților de lectură sau al cărților, servindu-se și de sprijinul materialului intuitiv sau al unor cărți de referință.

Progresul uimitor de rapid al științei și tehnicii din vremea noastră a impus o optică nouă asupra muncii elevilor cu manualul și cu alte cărți. Nu este abandonat scopul de a înțelege în toată adîncimea sa conținutul cărților, dar rolul cărții nu se reduce la aceasta. Munca elevului cu cartea trebuie *să dezvolte personalitatea* acestuia, să trezească în el *dorința de a cunoaște, de a cerceta*. La aceasta ajută desigur și modul cum sînt alcătuite manualele școlare moderne. Manualul stîrnește curiozitatea elevului, îl provoacă la reflecție. În unele manuale moderne de științe naturale și geografie, elevul găsește alături de o expunere concentrată și sistematică a temei, date, statistici, tabele, texte succinte, imagini, scheme și un număr de întrebări la care are de răspuns prelucrînd aceste date oferite de manual. Elevul este activ și cucerește cunoștințele prin efort propriu. Munca sa cu manualul și alte cărți devine astfel o cale de *instruire prin descope-*

rire. În învățămîntul modern, cu elevii din clasele mari, cărțile sînt folosite în cadrul unei activități complexe de cercetare. Munca se poate desfășura individual sau pe echipe. Profesorul dă elevilor un chestionar și indicații bibliografice în legătură cu o temă din programa școlară. Elevii studiază textele indicate, se servesc de imagini, hărți, material natural, dicționare, enciclopedii și reușesc astfel să-și însușească noi cunoștințe. Concomitent ei învață cum să se folosească de cărți după terminarea școlii, cînd vor avea nevoie de ele.

Metoda muncii cu manualul și cu alte cărți este folosită nu numai pentru educația intelectuală a elevilor, ci și pentru formarea și dezvoltarea lor estetică și morală. Contactul cu operele literare, studiul atent, concentrat, în liniște, fără grabă al capodoperelor literaturii românești și universale constituie un excelent instrument de formare a gustului estetic, de puternice trăiri afective, de formare a unor convingeri morale care fac corp comun cu personalitatea elevului. A învăța pe elevi să se folosească de cărți înseamnă a le pune la îndemînă cel mai prețios instrument de autoeducație și de umanizare.

c. **Instruirea programată.** Instruirea programată își propune să înlăture unele din deficiențele învățămîntului tradițional.

În învățămîntul tradițional este o diferență mare între volumul de informații transmis de profesor și cantitatea reținută de elev. O cantitate de informație se pierde pe canalul de transmisie pînă ajunge la elev, altă parte se pierde în timpul prelucrării informațiilor de către elev. Dar este necesar ca profesorul să știe ce cantitate de informație a fost păstrată de elevi și ce cantitate a fost pierdută, spre a cunoaște pe ce bază poate organiza transmiterea informațiilor noi. Ar fi deci necesar un proces permanent de informare a profesorului asupra volumului și calității informațiilor recepționate și asimilate conștient de elev — aferentația inversă — ca în funcție de ele să organizeze procesul de învățămînt. În învățămîntul tradițional însă profesorul nu are posibilitatea să constate imediat, în fiecare moment al predării, dacă elevii au înțeles informațiile transmise de el și nici cît a reținut fiecare din ceea ce a comunicat el. În cadrul etapei din lecție denumită „fixarea cunoștințelor" sau la controlul cunoștințelor în lecția următoare, el adresează *cîteva întrebări* la *cîțiva elevi* din clasă. Despre nivelul la care a fost însușită *totalitatea temei* noi de *totalitatea elevilor* din clasă nu are decît indicații vagi. Lipsește conexiunea inversă imediată de la elev la profesor.

Necunoscînd în fiecare moment al predării cît și cum au reținut elevii din informațiile transmise de el, profesorul nu poate face nici aprecieri asupra muncii fiecărui elev spre a *„întări" rezultatele* bune și a-l stimula pe mai departe în muncă sau spre a corecta imediat achizițiile greșite.

În învățămîntul tradițional profesorul expune cunoștințele noi într-un *ritm* adecvat înțelegerii elevilor de nivel intelectual *mijlociu*. Ritmul acesta este însă prea lent pentru elevii cu nivel intelectual superior și prea grăbit pentru elevii mai puțin dotați. Deci sînt două categorii de elevi dezavantajați.

Scanned with OKEN Scanner

În lecția clasică profesorul oferă cunoștințele gata elaborate și cere elevilor să le recepteze și să le păstreze. Este un *învățămînt predominant pasiv*. Elevii nu au o atitudine activă, nu depun un efort propriu spre a cuceri cunoștințele noi, ceea ce are ca urmare o însușire formală și superficială.

În învățămîntul tradițional controlul pregătirii elevilor este tardiv, plasat la distanță prea mare de momentul asimilării cunoștințelor. *Elevii nu depun un efort susținut, oră de oră.* Ei se pregătesc mai intens cînd știu sau bănuiesc că vor fi controlați, după care urmează perioade îndelungi de stagnare sau de pregătire minimă.

Acestea sînt unele din deficiențele învățămîntului tradițional, pe care vizează să le înlăture instruirea programată.

Elaborarea metodei instruirii programate, realizarea manualelor programate și a mașinilor de instruire sînt o cucerire a secolului al XX-lea, cînd i-a venit în sprijin și noua disciplină matematică, cibernetica. Sînt considerați ca întemeietori ai instruirii programate cercetătorii americani B. F. Skinner și N. Crowder.

Care sînt cerințele de bază sau **principiile** instruirii programate?

Principiul pașilor mici. Conținutul unui obiect de învățămînt este analizat atent, se stabilesc noțiunile de bază și succesiunea logică în prezentarea acestora. Apoi conținutul fiecărei teme este de asemenea analizat și se stabilesc *unitățile de informație* pe care le cuprinde și succesiunea logică a acestora. Unitățile de informație se mai numesc și *pași*. Un pas este o unitate de informație care studiată atent de orice elev poate fi ușor înțeleasă. Între unități există o strictă continuitate logică. Însușirea primei unități îl ajută pe elev s-o înțeleagă pe cea de a doua ș.a.m.d.

Principiul răspunsului activ. După ce comunică o informație, programa cere elevului să răspundă la una sau mai multe teme în legătură cu aceasta, spre a consolida însușirea ei. Elevul lucrează singur, neajutat de nimeni. El trebuie să depună un *efort* spre a înțelege informația, spre a înțelege ce i se cere prin tema pe care o are de rezolvat și pentru a construi sau a alege un răspuns corect.

Principiul verificării imediate a răspunsului. În orice tip de programare elevii cunosc imediat dacă răspunsul lor la întrebare sau la temă este bun sau nu. Programa indică elevului care este răspunsul corect la fiecare temă în parte și deci nu lasă pe elev să meargă mai departe cu cunoștințe eronate sau confuze. Se realizează o aferentație inversă imediată.

Principiul ritmului propriu de muncă. Elevul lucrează în mod individual, în ritmul său propriu. Unii elevi parcurg mai repede unitățile de informație, alții mai încet. Se realizează astfel un învățămînt pe măsura fiecărui elev, adaptat ritmului său obișnuit.

Principiul răspunsurilor corecte este urmarea principiului verificării imediate a răspunsului. Instruirea programată își propune ca tot ceea ce își însușește elevul să fie adevăruri înțelese și clare pentru el. Dacă la tema sau întrebarea propusă spre rezolvare el construiește sau alege un răspuns necorect, manualul programat sau mașina de instruire îi arată că a greșit, îi arată ce a greșit și îl ajută să găsească răspunsul corect. Elevul nu este lăsat să lucreze mai departe cu noțiuni greșite.

Scanned with OKEN Scanner

Pe baza acestor principii de programare s-au alcătuit *manualele programate* și *mașinile de instruire.*

Sînt două tipuri de programare : *programarea liniară* (tip Skinner), în care elevul trebuie să construiască singur răspunsul la tema sau întrebarea prezentată de programă ; și *programarea ramificată* (tip Crowder), în care elevul trebuie să aleagă răspunsul considerat corect, din mai multe răspunsuri oferite de programă în legătură cu întrebarea pusă.

Programarea liniară. După ce tema este divizată într-un mare număr de unități mici (pași), fiecare din acestea este prezentată elevului într-una sau mai multe secvențe [83]. O secvență are următoarea structură :

1	2	3	4
Informarea elevului	Temă pe care trebuie s-o rezolve elevul (întrebare, exercițiu)	Loc pentru construirea răspunsului de către elev	Loc în care se găsește răspunsul corect oferit de programă

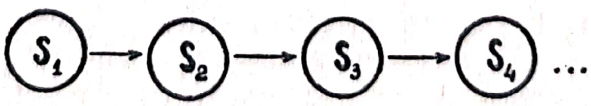
În unele secvențe poate lipsi informarea din caseta respectivă, considerîndu-se că pentru însușirea informației anterioare este nevoie ca elevul să rezolve mai multe teme.

De obicei, într-un manual programat liniar secvențele nu sînt scrise una sub alta. Pagina este împărțită în mai multe casete. Casetele alăturate, de la același nivel, de pe aceeași pagină cuprind o secvență. Pentru ca elevii să nu se lase influențați de răspunsul corect oferit de manual cînd construiesc răspunsul, cele mai multe manuale plasează pe pagina următoare răspunsul corect. Iată un exemplu schematic a trei pagini dintr-un manual cu programare liniară :

Pag. 1	Pag. 3	Pag. 5
I_1 T_1 L_1	R_1 I_2 T_2 L_2	R_2 I_3 T_3 L_3 ...
R_{12} I_{13} T_{13} L_{14}	R_{13} — T_{14} L_{14}	R_{14} I_{15} T_{15} L_{15} ...
R_{24} — T_{25} L_{25}	R_{25} I_{26} T_{26} L_{26}	R_{26} I_{27} T_{27} L_{27} ...

I=informarea elevului ; T=temă de rezolvat ; L=loc pentru construirea răspunsului ; R=răspunsul corect oferit de programă ; —=nu se dă informare nouă.

Cînd elevul lucrează cu un manual programat sau cu o mașină de instruire construită conform programării liniare, procedează astfel : citește informația din prima secvență, citește întrebarea pusă sau tema, construiește răspunsul în locul indicat și compară răspunsul dat de el cu cel corect (oferit de manual sau de mașină), apoi trece la secvența următoare ș.a.m.d. Schematic, programarea liniară arată astfel :



[83] Un „pas" nu coincide în mod obligatoriu cu o „secvență". Tema unei lecții este divizată în pași. Un pas poate fi însușit uneori în cadrul unei secvențe, alteori însă în cadrul mai multor secvențe.

(2) *Programarea ramificată.* Tema de studiu, în acest tip de programare, este divizată în mai puține unități de informație. Deci în cadrul unui pas, explicațiile sînt mai detaliate, însoțite de exemple, de demonstrări și se transmite elevului o cantitate mai mare de informație. Apoi manualul sau mașina îi prezintă elevului o întrebare la care el trebuie să răspundă. Elevul însă nu construiește răspunsul, ci la tema sau întrebarea dată, manualul sau mașina de instruire prezintă 3—4 răspunsuri, dintre care elevul trebuie să aleagă pe cel corect. Din cele 3—4 răspunsuri prezentate numai unul este corect, iar celelalte 2—3 răspunsuri corespund celor mai frecvente greșeli pe care le fac elevii cînd răspund la acea temă. Dacă elevul alege răspunsul corect, găsește confirmarea la o pagină din manual, indicată lîngă răspunsul oferit de programă, și poate continua cu secvența următoare. Dacă elevul a ales un răspuns greșit, la pagina indicată lîngă acel răspuns, intervine o programă secundară, constituită de 1—2 secvențe, care aduc explicații suplimentare și îl ajută pe elev să aleagă răspunsul corect.

În acest tip de pragramare activitatea elevului trece prin următoarele etape :

1. Informarea elevului,
2. Tema (întrebare, exercițiu),
3. Alegerea răspunsului,

răspuns corect	răspuns greșit
4. Confirmarea	4. Programă secundară pentru corectarea răspunsului
5. Informare din secvența următoare ș.a.m.d.	5. Confirmare
	6. Informare din secvența următoare ș.a.m.d.

Iată un exemplu din matematică. După ce manualul *informează* pe elev despre ridicarea la putere a unui număr, explicîndu-i ce este bază și ce este exponent și prezentîndu-i un exemplu sau două, îi propune ca *temă* (exercițiu) să arate cu cît este egal 3^3. Manualul oferă următoarele răspunsuri, din care elevul să aleagă pe cel corect :

1) $3+3$ — p. 8.
2) $3 \cdot 3 \cdot 3$ — p. 7.
3) $3 \cdot 3$ — p. 11.

Dacă elevul *alege* răspunsul corect (nr. 2), el va găsi la p. 7 din manual confirmarea pentru răspunsul ales și va continua studiul cu secvența următoare. Dacă însă va alege un răspuns necorect (nr. 1 și 3), el va găsi la paginile indicate (8, 11) explicații suplimentare pentru a-și corecta răspunsul. Apoi va continua studiul cu secvența următoare.

Mașinile de instruire sînt construite pe baza acelorași principii ca și manualele programate. Astăzi există o mare varietate de mașini de instruire. Unele servesc pentru repetarea materiei, altele se folosesc pentru

Scanned with OKEN Scanner

verificarea pregătirii elevilor. Dar sînt și mașini de instruire complexe, care transmit elevilor cunoștințe noi, îi ajută să le repete, îi examinează, le corectează răspunsurile și îi notează.

Observații critice asupra instruirii programate

Instruirea programată înlătură unele din deficiențele învățămîntului tradițional. Aplicată în condiții adecvate, ea dă rezultate bune. Experimentele făcute și în alte țări și în țara noastră dovedesc că instruirea programată poate fi folosită în diferite momente ale lecției, că ea poate fi îmbinată cu metodele clasice de predare.

Un avantaj al instruirii programate este că ea eliberează pe profesor de activități care-i răpesc mult timp : repetarea cunoștințelor, corectarea temelor, verificare cît mai deasă a tuturor elevilor din clasă. Eliberat de asemenea activități, profesorul se poate ocupa mai intens de aspecte mai adînci ale procesului de învățămînt. La acestea se adaugă avantajele certe pe care le are această metodă pentru pregătirea elevilor : însușirea conștientă a materiei, parcurgerea nelacunară a tuturor aspectelor temei (elevul neputînd sări peste „pași"), formarea unor deprinderi temeinice prin rezolvarea continuă de teme, întărirea imediată etc.

Instruirea programată are însă și deficiențe.

Nu pot fi programate toate obiectele de învățămînt și toate temele. Se pretează la programare de obicei ceea ce are caracter teoretic. La multe discipline realiste și practice este necesar însă ca elevii să facă experiențe, lucrări de laborator, excursii, să-și formeze deprinderea de a mînui aparate și instrumente, ceea ce nu se poate realiza prin lectura manualului programat sau prin mașini de instruire. Nici la predarea lecturii literare instruirea programată nu este calea cea mai bună, fiindcă aici, pe lîngă înțelegerea unor idei, se urmărește formarea de sentimente, sesizarea frumuseților stilistice.

O altă obiecție care se face instruirii programate este *caracterul ei pronunțat verbal.* În învățămîntul tradițional se poate realiza o intuiție mai completă și mai nuanțată a obiectelor și fenomenelor, pe calea mai multor analizatori și chiar în condițiile lor naturale de producere. Caracterul verbal al instruirii programate duce la plictiseală și oboseală mai ales pe elevii de vîrstă școlară mică.

Materialul de studiu este pulverizat. Fragmentarea temelor de studiu în unități mici pune pe elevi în contact numai cu elemente, cu părticele din temă, dar ei nu au imaginea globală, privirea unitară a materiei. Materialismul dialectic și structuralismul au dovedit importanța sesizării obiectului ca întreg, ca unitate, spre a înțelege apoi și elementele lui.

Pe de altă parte este adevărat că pulverizarea unei teme în „pași" mici îl ajută pe elev să-și însușească ușor materia de învățămînt, dar în modul acesta el nu se află niciodată în fața unor dificultăți serioase, în fața unor probleme mai complexe, care *să-i solicite spiritul creator,* gîndirea independentă. Dirijarea excesivă a instruirii elevului se îndepărtează prea mult de situațiile pe care le va întîlni acesta în viață, după absolvirea școlii.

Scanned with OKEN Scanner

În instruirea programată *lipsește esența educativă* a procesului de învățămînt. Motivele învățării sînt presupuse, manualul și mașina de instruire nu se preocupă de formarea lor, după cum nu se preocupă de formarea morală și estetică a elevului. Deoarece fiecare elev învață individual, în ritmul său propriu, nu se pun probleme de formare a elevilor în spirit colectivist, de întrajutorare.

În sfîrșit, mașinile de instruire și manualul programat, dacă devin mijloace principale de instruire, *scot pe elev* pentru o durată prea mare de timp *de sub influența cadrelor didactice*. Nici manualul programat, nici mașina de instruire nu pot înlocui însă influența multilaterală, hotărîtoare, pe care o exercită învățătorul sau profesorul asupra fiecărui elev în parte și asupra colectivului de elevi în ansamblu. Sesizînd această deficiență B. F. Skinner arată că mașinile nu trebuie să-l înlocuiască pe profesor. „Încărcînd mașinile cu lucrări mecanizabile, profesorul își exercită adevăratul său rol, ca persoană umană de neînlocuit".[81] Indicația este corectă. Mașina și manualul nu pot fi un model și nici nu pot modela pe elev. Profesorul constituie un model pentru elev și rămîne principalul modelator al personalității acestuia.

f. **Scurte concluzii asupra metodelor verbale.** *Metodele verbale* folosesc *cuvîntul* ca principal mijloc de instruire și de educare a elevilor. Ele sînt viu criticate astăzi și, în mare măsură, pe bună dreptate. Elevul învață cuvinte, formule, reguli, dar adesea în spatele acestora nu se găsesc faptele, realitatea, relațiile pe care le denumesc. Între mintea copilului și realitatea vie se interpune cuvîntul profesorului, cartea, iar strădania elevului este de a reține cuvintele, textele din carte, nu de a înțelege viața, realitatea.

Defectul esențial al metodelor verbale este că prin ele se urmărește predominant să se comunice elevului adevăruri gata elaborate ; dar mult mai important ar fi ca elevul să învețe cum să dobîndească singur cunoștințele de care are nevoie. Se reproșează, de asemenea, metodelor verbale atitudinea dominant receptivă a elevului în procesul de învățămînt, atmosfera plictisitoare a muncii de memorare, caracterul dogmatic al cunoștințelor însușite. Elevul instruit după această metodă devine adesea sclav al textului cărții. Pentru el autoritatea unei afirmații este prezența ei în carte, nu rațiunea. Elevul nu gîndește prin sine însuși, ci reproduce ceea ce alții au gîndit și au spus.

Totuși metodele verbale au unele calități care le recomandă să fie folosite încă în învățămînt. Prin ele materia de învățămînt este prezentată elevului într-o *ordine sistematică*. O expunere bună, un manual bun se preocupă nu numai de prezentarea clară a ideilor și de înțelegerea lor de către elevi, dar și de înlănțuirea logică a materialului studiat, ceea ce asigură progresul în însușirea obiectului respectiv. Prin metodele verbale elevul este pus în contact cu ceea ce este *esențial* într-o știință, cu *formularea precisă* a adevărurilor cucerite de omenire printr-o îndelungată muncă de cercetare. Unele din aceste adevăruri trebuie să fie însușite de elevi și

[81] B. F. Skinner, Revoluția științifică a învățămîntului, S.D.P., București, 1971, p. 54.

reținute : date istorice, geografice, formule din diferite științe. Activitatea intelectuală a omului se sprijină pe unele reguli, pe deprinderi intelectuale de calcul, de scriere ortografică etc. Toate acestea și le însușesc elevii într-un *timp mai scurt* prin metodele verbale.

Sînt discipline de învățămînt unde metodele verbale dau rezultate foarte bune. În științele matematice, unde calea deductivă este folosită predominant, instruirea cu ajutorul cuvîntului dă rezultate bune. Profesorul sau manualul îndrumă gîndirea elevului spre a analiza și a scoate din conceptele vechi idei noi.

Cuvîntul spus sau scris are apoi calitatea de a influența și zone mai adînci ale personalității elevului. Profesorul și cartea creează stări afective, transmit valori morale și estetice, umanizează pe om.

Rezultă că metodele verbale nu trebuie înlăturate. Ele au o *contribuție specifică* la formarea omului, care nu poate fi suplinită cu succes de celelalte grupe de metode. Evident însă că în folosirea lor se va căuta să fie cît mai mult înlăturate aspectele lor negative. Așa cum s-a arătat în paginile dinainte este posibil ca metodele verbale, prin folosirea unor procedee adecvate, să devină *metode euristice*, deci ca elevii să se servească de cuvînt, de text, spre a afla singuri, prin efort propriu, adevăruri noi.

2. METODE INTUITIVE

a. **Rolul observației libere în dezvoltarea copilului.** Copiii acumulează o mulțime de cunoștințe, înainte de a veni la școală și în timpul școlii, din *observarea obiectelor și fenomenelor din natură și societate*. Printr-o observație liberă nedirijată a plantelor, animalelor și fenomenelor din natură (fierbere, ardere etc.) ei își însușesc cunoștințe despre acestea, în special despre aspectul lor exterior. Tot în acest mod își însușesc cunoștințe despre societate : observă relațiile dintre membrii familiei, dintre cei în vîrstă și cei tineri, observă munca oamenilor din diferite sectoare, comportarea acestora în diferite împrejurări.

Observațiile acestea sînt strîns împletite cu *trăiri emotive* extrem de variate, cu *exemple de comportare*, care influențează adînc pe copil. Observația liberă este un proces care se continuă pe tot parcursul vieții omului și constituie un izvor nesecat de dezvoltare și de conturare a personalității. Cîte cunoștințe, cîte emoții, cîte învățăminte și îndemnuri de comportare îmbogățesc pe cel care vede o ploaie, o furtună, o ninsoare liniștită, un accident etc. și observă reacția plantelor, animalelor, oamenilor în asemenea împrejurări ! Sînt imagini și trăiri pe care le va purta toată viața și pe care cu greu le-ar putea egala o lecție în clasă. Nu ne miră importanța pe care o acordă acestui fel de învățămînt pedagogul francez J. J. Rousseau.

Prin observație liberă omul alege adesea din ceea ce-i oferă natura și societatea numai ceea ce-l interesează și reține mai ales ceea ce răspunde unor trebuințe ale sale.

Scanned with OKEN Scanner

Observațiile libere pot fi făcute și individual și în grup. Grupul potențează capacitatea de observare, sporește randamentul. Observarea în grup are efecte pozitive nu numai asupra rezultatelor intelectuale ce se obțin, ci și asupra efectelor emotive. Uneori grupul temperează trăirile emotive, alteori le potențează.

Observația liberă are însă și lipsuri. Ea se menține la aspecte exterioare, nu pătrunde în structura obiectelor, în înlănțuirea fenomenelor, în surprinderea esențelor. Se poate ca observația liberă să se mențină asupra unor aspecte fără importanță pentru cunoașterea obiectelor respective, atrasă de ceea ce place și distrează. Ea poate fugi de la un aspect la altul, la întîmplare, provocată de succesiunea agenților sensoriali, ceea ce privează pe observator de o cunoaștere integrală și temeinică a realității naturale și sociale.

În procesul de învățămînt se utilizează în mod frecvent *observația îndrumată*, dirijată de profesor. Cînd elevii observă ceea ce le arată profesorul — obiecte, fenomene, acțiuni — ea poartă denumirea de *demonstrare*; cînd ei observă singuri materialul pe baza unor instrucțiuni sau unui plan dat de profesor, poartă denumirea de *observație independentă*. În cazul demonstrării elevii au o atitudine mai mult receptivă, în cazul observațiilor independente au o atitudine mult mai activă.

b. **Demonstrarea.** Demonstrarea constă în *arătarea de către profesor* a materialului intuitiv despre care elevii au de învățat sau care poate aduce clarificări în însușirea unei teme. De obicei arătarea materialului este însoțită de descrierea și explicarea lui, făcute fie de profesor, fie de elevi, cu scopul de a se observa ceea ce este esențial.

Demonstrarea se folosește atît la *asimilarea unor cunoștințe noi*, cît și la *fixarea și consolidarea acestora*. Este o metodă larg folosită la studierea tuturor obiectelor de învățămînt și la toate clasele. Însușirea cunoștințelor este mai ușoară și mai temeinică dacă explicațiile sînt însoțite de arătarea obiectelor, fenomenelor și acțiunilor despre care se învață. La clasele I—IV, date fiind particularitățile de vîrstă ale elevilor, demonstrarea se folosește mai intens decît la clasele mari.

La fiecare obiect de învățămînt poate fi prezentat material demonstrativ bogat. La prezentarea unor teme pot fi prezentate obiecte din natură, la altele se folosește demonstrarea cu ajutorul experiențelor, în alte cazuri se prezintă tablouri, hărți, diafilme, filme etc.

Materialul demonstrativ poate fi prezentat în orice etapă a lecției. Uneori este prezentat în partea introductivă a lecției, spre a oferi elevilor intuiții și imagini de care au nevoie spre a înțelege tema ce va fi explicată; alteori este prezentat concomitent cu explicarea cunoștințelor noi spre a ilustra cele expuse; poate fi prezentat și după explicarea temei noi, în vederea consolidării și concretizării ei.

Demonstrarea cu ajutorul obiectelor, fenomenelor și proceselor naturale. De cîte ori este posibil, este bine să se arate elevilor obiectele despre care au de învățat, să li se prezinte fenomenele și procesele în condițiile naturale de producere, ca elevii să le observe, să cunoască intuitiv părțile lor componente, să înțeleagă modul lor de producere. Un aport deosebit îl

au în acest sens *excursiile și vizitele*. Ele pun pe elevi în contact cu obiectele naturale și sociale, permițînd observarea acestora în condițiile lor obișnuite de existență și activitate. Cunoașterea directă a bogățiilor și frumuseților patriei, a muncii din întreprinderile industriale, de pe ogoare și din instituții, a monumentelor istorice și a marilor construcții moderne este mai vie și mai adîncă decît cea prin prezentarea unor imagini sau printr-o descriere. Obiectele și fenomenele din natură și societate (pădure, rîu, orezărie, fabrici, muzeu etc.) observate de elevi direct sînt izvor de cunoștințe, dar și de intense trăiri emotive. Excursiile și vizitele se pot organiza fie înainte de studierea unor teme, ca elevii să-și îmbogățească numărul de observații în legătură cu acele teme ; fie după studierea unui capitol, la sfîrșit de trimestru sau de an școlar, cu scopul de a consolida cunoștințele însușite ; fie că se organizează chiar cu scopul ca tema respectivă să fie însușită de elevi prin observarea directă a obiectelor și fenomenelor despre care învață.

Unele obiecte și procese naturale sînt explicate elevilor pe lotul experimental (microcooperative agricole), la colțul naturii vii sau pe baza unui material conservat.

Demonstrarea cu ajutorul materialului confecționat. Materialul demonstrativ confecționat (în volum și în plan) înlocuiește materialul natural, cînd acesta nu poate fi adus în fața elevilor din diferite cauze : dimensiuni, complexitate, nu se găsește în apropiere etc.

Materialul confecționat în volum — mulaje, machete, modele — îi ajută pe elevi să înțeleagă componența obiectelor, aparatelor, mașinilor pe care le reprezintă. Adesea acest material prezintă în chip simplificat obiectele naturale, la dimensiuni accesibile observației elevilor și reliefează cèea ce este principal. Materialul confecționat ajută la asimilarea cunoștințelor în mod temeinic, mai ales cînd este alcătuit din piese demontabile, dînd posibilitate elevilor să demonteze și să monteze obiectele respective. De exemplu, dacă mulajul ochiului omenesc este demontabil, elevii observă nu numai forma, culoarea și poziția părților ochiului, ci și structura în adîncime a acestuia, relațiile dintre părțile lui.

Mai des folosit decît materialul în volum este materialul bidimensional (în plan) : tablouri, planșe, ilustrații, hărți, diagrame, scheme etc. Materialul grafic ajută la înțelegerea cunoștințelor noi, dacă reușește să reliefeze esențialul, caracteristicul, dacă este simplu și redă cît mai corect realitatea, dacă înfățișează sugestiv aspectele realității, încît să izbească de la început atenția elevilor, spre a fi reținute cu ușurință. Cînd se prezintă diferitele faze de dezvoltare ale unor obiecte sau fenomene se folosesc serii de tablouri sau ilustrații.

Demonstrarea cu ajutorul desenelor executate de profesor pe tablă. Desenul didactic se folosește la multe obiecte de învățămînt. El însoțește expunerea orală a cunoștințelor și-i ajută pe elevi să înțeleagă și să rețină mai bine cele explicate. De obicei, concomitent cu explicarea și desenul executat de profesor pe tablă, desenează și elevii în caietele lor de notițe. Adesea desenul este însoțit de explicații scrise. Desenul profesorului tre-

Scanned with OKEN Scanner

buie să fie simplu, spre a putea fi executat și de elevi, și să fie corect, adică să redea nedeformat realitatea.

Demonstrarea cu ajutorul mijloacelor moderne de învățămînt. În mod frecvent mijloacele moderne de învățămînt sînt clasificate în *mijloace auditive* (înregistrările pe discuri și pe bandă de magnetofon), *mijloace vizuale* (diapozitive, diafilme, filme mute) și mijloace *audio-vizuale* (filmul sonor și televiziunea).

Diapozitivele, diafilmele și filmele prezintă elevilor imagini ale obiectelor și fenomenelor la dimensiuni accesibile observației. Proiecțiile fixe (diapozitive, diafilme) oferă posibilitatea unei analize amănunțite a obiectelor, de aceea ele sînt mai potrivite cînd se studiază structura, forma și dimensiunile obiectelor, așezarea elementelor în raportul unora față de altele.

Filmele prezintă într-un timp util pentru o observație amănunțită transformări și procese din natură și din societate, care în realitate au durat timp îndelungat sau un timp extrem de scurt : formarea cărbunilor de pămînt, dezvoltarea unei plante, dezvoltarea unui oraș etc.

Filmele se folosesc și pentru educația intelectuală, dar și pentru cea morală, estetică și fizică a elevilor. În procesul de învățămînt se folosesc mai puțin filme artistice și documentare și mai mult filme didactice, realizate anume pentru însușirea unei teme.

Imprimările pe discuri și pe bandă de magnetofon, audițiile radiofonice se folosesc spre a prezenta elevilor o bucată de citire în lectura unui actor sau a autorului, spre cunoașterea și înțelegerea muzicii, a operelor dramatice, pentru învățarea corectă a limbilor moderne în cadrul laboratoarelor lingvistice.

Un loc aparte îl ocupă *televiziunea școlară,* care se dezvoltă impetuos în ultimii ani. În multe țări, Ministerul învățămîntului comunică școlilor, încă înainte de începerea anului școlar, temele de la diferite obiecte de învățămînt care vor fi prezentate prin televiziune, deci în aceeași zi și în aceeași oră pentru toți elevii din aceeași clasă din țară. La începutul orei respective, profesorul are la dispoziție 5—10 minute, în care pregătește elevii spre a înțelege mai bine materialul ce va fi vizionat. Apoi elevii urmăresc la televizor lecția, în timpul căreia observă, ascultă, notează, lucrează tot ce li se cere prin transmisie. În timpul care mai rămîne pînă la sfîrșitul orei, profesorul consolidează cu elevii conținutul temei vizionate, fixează materialul prin exerciții.

Sînt multe argumente care pledează pentru folosirea televiziunii școlare : predarea cunoștințelor este atractivă, tema este pregătită temeinic și este prezentată în cele mai bune condiții de către un specialist, masa de elevi are ocazia să vadă unicate, obiecte rare, de valoare excepțională, pe care altfel nu le-ar putea cunoaște niciodată, este posibilă observarea amănuntelor, a microelementelor și a proceselor complexe, se poate ilustra ușor utilitatea cunoștințelor transmise și a aplicărilor lor în practică. Televiziunea se adresează simțului vizual, deci simțului cu cea mai mare posibilitate de receptare temeinică a informațiilor.

Scanned with OKEN Scanner

Pedagogii sînt de acord asupra valorii deosebite pe care o au filmele și televiziunea ca mijloace de învățămînt. Ei consideră însă că aceste mijloace au și neajunsuri. Mulțimea de imagini care trec pe sub ochii elevului nu poate reține atenția acestuia decît pentru un timp prea scurt și din această cauză procesele gîndirii sînt puțin solicitate.

Filmul și televiziunea vehiculează mai mult cu imagini și impresii, mai puțin cu noțiuni, cu concepte. Imaginile au caracter sintetic, expunerea verbală are caracter analitic. Acumularea de imagini, „cultura cinematografică" se face în detrimentul asimilării mijloacelor lingvistice. Dar însușirea instrumentelor lingvistice, însușirea priceperii de a mînui aceste instrumente cu mari virtuți analitice în exprimare și cercetare, reprezintă o cale de îmbogățire și umanizare necontenită a omului.

S-a remarcat atitudinea mult mai psaivă a elevilor în timpul instruirii lor cu aceste mijloace, decît cu cele verbale și active. Faptul că elevul șade comod și urmărește imagini pe marele sau pe micul ecran creează în el atitudinea de „spectator" și impresia că activitatea la care asistă are funcție de amuzament.

Cercetările făcute de fiziologi și psihologi au dovedit că după o oră, în care au fost folosite exclusiv filmele sau televiziunea în transmiterea cunoștințelor, elevii sînt mai obosiți decît după lecțiile în care s-au folosit metodele clasice, de 2,5 ori la literatură, de 1,6 ori la fizică, de 1,3 ori la biologie.

În folosirea filmului și a televiziunii școlare e necesar ca profesorul să-și păstreze rolul conducător, pentru că de personalitatea și pregătirea lui depinde și ajutorul pe care mijloacele moderne îl pot aduce școlii.

Demonstrarea cu ajutorul experimentelor efectuate de profesor. La lecțiile de chimie, fizică, biologie se folosește demonstrarea cu ajutorul experiențelor. Profesorul montează un experiment adecvat în legătură cu tema de studiat, pe baza căruia explică elevilor fenomenele pe care ei le observă, îi ajută să asimileze cunoștințe temeinice despre proprietățile corpurilor și substanțelor, îi familiarizează cu legile care explică producerea fenomenelor. În timpul desfășurării experienței, profesorul îndrumează observațiile elevilor și le atrage atenția asupra fenomenelor esențiale, încît ei să poată la sfîrșit să tragă singuri concluzii, să descopere proprietăți, să găsească legături cauzale.

Demonstrarea cu ajutorul experiențelor impune profesorului să-și pregătească din vreme materialul necesar, să fie stăpîn pe tehnica experimentării, să cunoască amănunțit problemele teoretice legate de desfășurarea și rezultatele experimentului.

Demonstrarea acțiunilor pe care trebuie să și le însușească elevii. La predarea unor obiecte de învățămînt (educația fizică, desenul, lucrările în atelierul școlar și pe lotul experimental etc.) este necesar să se prezinte elevilor în mod demonstrativ acțiunile pe care ei trebuie să le învețe. În mod obișnuit, demonstrarea acestor acțiuni este însoțită de explicații. Elevii vor ști mai bine cum să execute o acțiune, cum să mînuiască un instrument sau o mașină dacă li se va explica și li se va arăta practic aceasta, decît dacă ei ar privi fotografii, planșe. Explicația este de obicei scurtă și

Scanned with OKEN Scanner

subordonată demonstrației. Mai întîi elevii sînt familiarizați cu conținutul muncii ce se va efectua, cu uneltele ce vor fi folosite, li se atrage atenția asupra greșelilor mai frecvente ce se pot ivi. Apoi li se arată cum se îndeplinește corect acțiunea, dîndu-li-se concomitent și lămuriri.

În această demonstrare explicativă se folosesc de obicei două procedee : încetinirea ritmului de efectuare a acțiunilor și divizarea acțiunii globale în elementele ei componente. Aceste procedee îl ajută pe elev să observe mai bine mișcările arătate, să înțeleagă succesiunea acestora, să rețină modul de a le executa corect. Uneori, după această demonstrare profesorul cere ca unul sau doi elevi să efectueze acțiunea respectivă, pentru a se convinge dacă au înțeles corect. Apoi întreaga clasă trece la executarea lucrării [85].

O variantă euristică a demonstrării este *metoda jocurilor.* Unele idei abstracte, unele teme dificile de înțeles de către elev, sînt prezentate prin simularea lor ca fapte de viață la care participă elevul. În funcție de vîrsta elevilor metoda îmbracă diferite forme : pentru ca elevii din clasa I-a să înțeleagă o problemă de aritmetică, este transpusă în fapt de viață (un elev simulează pe cumpărătorul, alții pe vînzătoarea etc.) ; o bucată de citire sau o temă de istorie la clasele V—VIII poate fi dramatizată, elevii îndeplinind diferite roluri, gîndind asupra acestora, asupra condițiilor în care acționează, „intrînd" în rol. Pentru acesta fiecare din ei studiază rolul său în contextul întregii acțiuni, se informează, imaginează, încearcă mai multe modalități de interpretare. Dacă interpretarea rolului nu este în acord cu enunțul textului, profesorul și partenerii de joc observă inadvertența și ajută la reelaborarea rolului.

Cerințele unei bune demonstrări. Demonstrarea făcută de profesor are scopul de a îndruma observarea elevilor, ca aceasta să fie cît mai fertilă. Pe de altă parte demonstrarea făcută de profesor trebuie să-i obișnuiască pe elevi cu o metodă științifică de a observa.

La început se face o *observare generală* a obiectului, spre a se forma o imagine de ansamblu a acestuia. Apoi se procedează la o *observare analitică,* ghidată de o anumită schemă, de un anumit plan de observare. Acest plan diferă de la o grupă la alta de obiecte de învățămînt.

Obiectele să fie percepute de elevi pe calea cît *mai multor analizatori.* La studierea unor obiecte, dacă e posibil, elevii să cunoască mărimea, culoarea, forma, duritatea, greutatea, gustul, mirosul etc.

Obiectele și fenomenele să fie prezentate astfel încît elevii să observe ceea ce au ele *caracteristic.* Pentru aceasta profesorul va orienta observațiile lor, fie îndemnîndu-i să cerceteze mai amănunțit anumite părți sau aspecte, fie solicitînd prin întrebări potrivite sesizarea esențialului.

Obiectele și fenomenele trebuie prezentate astfel încît elevii să-și dea seama de evoluția lor, de schimbările și dezvoltarea lor.

La o lecție să se folosească mai multe forme de demonstrare : material natural, planșe, desen pe tablă, proiecții etc.

[85] Vezi Metoda exercițiilor și a lucrărilor practice.

c. **Modelarea.** În știință și tehnică, prin *model se înțelege un sistem mai simplu, elaborat ca înlocuitor al unui sistem mai complex (originalul)* și care, pe baza analogiei lui cu sistemul original, servește ca mijloc de a studia indirect proprietățile și transformările posibile ale sistemului original. Prin *modelare* se înțelege *metoda de a cerceta obiecte și fenomene din natură și societate cu ajutorul modelelor*. Pornind de la analogiile care există între sistemul elaborat (S') și cel original (S), asupra sistemului S' se fac experimentări și transformări în sensul îmbunătățirilor pe care dorim să le introducem în sistemul S. Soluțiile pozitive găsite în experimentările pe sistemul S' sînt încercate apoi și pe sistemul S. Se înțelege însă că soluțiile găsite prin modificările în model (S') nu au forță probantă și pentru sistemul original (S), ci au numai valoarea unor ipoteze plauzibile, a unor probabilități.

În procesul de învățămînt, ca și în tehnică și în știință, se folosesc mai multe feluri de modele : *modele obiectuale, modele figurative* și *modele simbolice*. Modelele obiectuale sînt obiecte reale : corpuri geometrice, machete, mulaje etc. Modelele figurative sînt scheme, grafice simplificate ale unor obiecte sau fenomene : schema unei termocentrale, semne convenționale pentru formele de relief, filme de animație care reprezintă fenomene electrice, biologice. Modelele simbolice sînt formule logice sau matematice care stau la baza construirii unor raționamente, a funcționării unor mașini, agregate etc.

În procesul de învățămînt modelele au în principal două funcții : *funcții ilustrative* și *funcții cognitive*.

De cele mai multe ori, modelele se folosesc ca orice material demonstrativ confecționat, pentru a ilustra obiectul original, prezentîndu-l simplificat, în elementele lui esențiale : macheta unei termocentrale, modelul unei mașini, filme de trucaj etc. Deoarece modelul reflectă notele caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, el face posibilă o cunoaștere mai adîncă a realității decît cea obținută prin observarea aspectelor ei exterioare. Astfel, elevii își însușesc mai ușor cunoștințe despre mișcarea de rotație și de revoluție a planetelor din sistemul solar, pe baza unui model care ilustrează aceste mișcări. Înțeleg mai bine unele fenomene fizice sau chimice pe baza unor modele cuprinse în filme de trucaj etc.

Metoda modelării se folosește însă și pentru prelucrarea cunoștințelor vechi și descoperirea de cunoștințe noi de către elevi. Uneori le se cere elevilor să construiască obiecte sau scheme, să realizeze activități, fie similar, fie analog cu modelele care le-au fost prezentate. În construcțiile similare intră mai multe elemente imitative din model, în cele analoage elevul introduce elemente noi, modificări esențiale față de model. Astfel un model de analiză literară prezentat de manual sau de profesor îl ajută pe elev să efectueze o analiză literară similară sau analoagă modelului ; studierea unei plante, a unei regiuni geografice etc., efectuate pe baza unei scheme, sub îndrumarea profesorului, devine un model pentru studierea independentă de către elevi a altor plante sau a altor regiuni geografice etc. (În aceste cazuri modelarea se îmbină cu algoritmizarea. Regulile pe care

le respectă elevul pas cu pas constituie un algoritm, imaginea către care tinde să ajungă constituie un model).

În procesul de învățămînt, sistemele mai simple și mai accesibile elevilor devin modele pentru studierea unor sisteme mai complexe și mai puțin accesibile. Modelul este un caz particular, dar reprezentativ pentru o întreagă categorie de obiecte sau fenomene. În învățarea limbilor străine, modelul poate fi constituit dintr-o propoziție, care treptat va fi îmbogățită și complicată ; în învățarea muzicii, modelul poate fi un cîntec, un solfegiu reprezentativ pentru un gen muzical ; în teoria literară sînt studiate ca model opere care prezintă mai simplu și mai caracteristic un gen literar sau o specie a acestuia.

Un pas mai departe în folosirea metodei modelării se realizează cînd elevii sînt solicitați să efectueze modificări asupra unui model dat și să ajungă la cunoștințe noi pe baza celor observate. La geografie, elevii din clasa a III-a învață despre înfățișarea reliefului. Desigur, reprezentările și noțiunile despre relief se precizează în mod esențial prin contactul cu mediul geografic înconjurător. Dar utilizarea unui model — o ladă cu lut — îi va ajuta să înțeleagă unele fenomene geografice pe care cu greu le pot observa în jur. Astfel, pe lîngă prezentarea intuitivă a unor forme de relief, pe care s-ar putea să nu le întîlnească în orizontul local (munte, trecătoare, podiș, lac, baltă etc.) modelul îi ajută să observe și să înțeleagă fenomene geografice noi. Elevii pot acționa asupra modelului și vor observa schimbările care rezultă : pe o pantă mai înclinată apa de la un izvor simulat curge mai repede, are o forță mai mare, poate rupe malurile și duce la vale materialul întîlnit ; la „șes" apele curg mai încet, mîlul se depune etc. S-ar putea efectua și alte transformări asupra modelului, spre a se înțelege și alte fenomene : inundație, drenare, irigare, lac de acumulare, baraj etc.

Metoda modelării ajută la cunoașterea într-un timp scurt a ceea ce este esențial și caracteristic în obiecte și fenomene.

d. **Observațiile independente.** La unele obiecte de învățămînt, pentru instruirea și educarea elevilor se folosește calea observării independente a obiectelor și fenomenelor, sub îndrumarea cadrelor didactice. Utilizînd această metodă, elevii își formează reprezentări clare și precise, sesizează mai ușor interdependențele dintre fenomene, își formează priceperi și deprinderi de a utiliza aparatura de cercetare și de a cerceta. Însușirea și consolidarea cunoștințelor se realizează în mod precumpănitor prin activitatea proprie a elevilor, prin efortul lor de cercetare. Această metodă are deci un pronunțat *caracter activ și euristic*.

Observarea independentă a obiectelor și fenomenelor în condițiile lor naturale poate fi făcută fie fără aparate speciale, fie cu ajutorul unor aparate sau instrumente. Ea poate dura un timp scurt (cîteva minute, o oră) în cadrul lecției din clasă sau un timp mai îndelungat (cîteva zile, săptămîni sau luni) în afara orelor de clasă, în funcție de tema de cercetat.

Tot ceea ce se constată se notează într-un *caiet de observații*, în care, pentru claritatea și precizia observațiilor, se introduc desene și scheme, se lipesc eșantioane și eventual fotografii.

Observațiile independente pot fi organizate *frontal* (fiecare elev din clasă efectuează aceeași observație pe care o fac concomitent și colegii săi), *individual* (fiecare elev din clasă efectuează o observație deosebită de a colegilor săi) și *pe grupe* (fiecare grupă de elevi are de efectuat o lucrare).

Profesorul poate da îndrumările fie *global*, fie *în etape*. De obicei, cînd observațiile au o durată scurtă, planul sau instructajul este prezentat în întregime înainte de începerea lucrului (lucrare monofazică). Dacă însă tema necesită un timp mai îndelungat, atunci instrucțiunile sînt date în etape. După ce elevii efectuează ceea ce li s-a cerut prin instrucțiunea nr. 1 și se controlează rezultatele obținute, profesorul le dă instrucțiunea nr. 2 ș.a.m.d. (lucrare polifazică).

La observațiile frontale, îndrumările se pot da fie oral, fie în scris; la cele individuale și pe grupe ele se dau în scris.

Observațiile independente se folosesc pentru a consolida cunoștințele, priceperile și deprinderile însușite de elevi anterior prin alte metode (expunere, lectură din manual etc.), dar mai ales pentru însușirea de cunoștințe noi și pentru formarea deprinderii de a observa sistematic.

Dacă observația se face în timpul orei de clasă, profesorul ajută pe cei rămași în urmă, stimulează activitatea întregii clase. După executarea sarcinilor date, se trece la desprinderea concluziilor, cerîndu-se elevilor să arate rezultatele la care au ajuns. Se cere, de exemplu, unui elev să spună sau să citească din caiet cele observate cu privire la prima sarcină din plan. Răspunsul elevului va fi completat de colegii lui, pe baza observărilor făcute de ei, iar profesorul va sintetiza aceste răspunsuri, reliefînd esențialul. În unele cazuri, după desprinderea concluziilor pe bază observațiilor independente, se poate citi din manual lecția respectivă, spre a se consolida cunoștințele noi și ca elevii să dobîndească încredere în capacitatea lor de cercetare.

Dacă observațiile independente se desfășoară într-o perioadă lungă de timp, sînt mai detaliate, însoțite de desene care ilustrează transformările survenite. La desprinderea concluziilor se procedează tot cum s-a arătat mai sus.

Cu elevii din clasele mari, materialul obținut prin observații independente poate fi valorificat și sub forma unor lucrări scrise, alcătuite de elevi, asupra temei studiate.

Observațiile independente se folosesc spre a studia structura unor obiecte, dezvoltarea plantelor și animalelor, evoluția unui fenomen, spre a compara două obiecte sau fenomene, spre a sesiza schimbările provocate de intervenția unor factori naturali sau artificiali (cum se dezvoltă plantele în funcție de temperatură, umiditate, lumină, îngrășăminte etc.). Folosirea acestei metode are și bogate valențe formative. Elevii se obișnuiesc să analizeze obiectele, să le privească uzînd de ipoteze, proiectînd asupra lor scheme, structuri perceptive. Se formează astfel o privire exploratoare, susținută de cunoștințe și de gîndire creatoare.

e. **Privire critică asupra metodelor intuitive.** Metodele intuitive sînt utilizate pe scară largă în procesul de învățămînt, considerîndu-se că ele

Scanned with OKEN Scanner

ajută la *însușirea* de către elevi a *unor cunoștințe temeinice*, că *activizează* pe elevi și că le *formează deprinderi de a observa și cerceta*. Aceste obiective nu se realizează însă în orice condiții de folosire a metodelor intuitive.

Este sigur că învățămîntul intuitiv a prezentat un progres față de învățămîntul verbal. Observarea naturii, a vieții sociale este o condiție pentru *formarea unor concepte clare și precise*. Percepțiile și reprezentările oferă materialul din care se construiesc ideile, noțiunile, conceptele. Așa se explică valoarea pe care au acordat-o metodelor intuitive mari pedagogi ca I. A. Comenius, J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzi, K. D. Ușinski, dr. O. Decroly, Maria Montessori.

Supraevaluarea metodelor intuitive și folosirea lor într-o viziune psihologică asociaționistă, conform căreia noțiunile s-ar forma spontan din percepții și reprezentări, poate aduce prejudicii procesului de învățămînt. Psihologia contemporană a dovedit că ideile, conceptele, nu se desprind în mod spontan din percepții și reprezentări. Datele senzoriale, imaginile oricît de multe și de exacte, nu duc prin ele însele la cunoștințe operaționale decît după ce sînt supuse unei prelucrări mintale.

Prin metodele intuitive elevii își însușesc cunoștințe despre *aspectul exterior* al obiectelor. Dar a reuși *să descrii* un obiect sau să enumeri fazele succesive ale unui proces, nu înseamnă încă a cunoaște *esența* acestora. Înregistrarea în minte, ca pe pelicula unui film, a unui număr imens și variat de imagini, nu este încă știință. E necesar ca datele senzoriale să fie supuse unei *prelucrări mintale*, prin care ele să fie transformate, ordonate, sistematizate.

Și mai este ceva. Pentru ca observarea să servească pe deplin procesul de învățămînt, e necesar ca ea să răspundă unor preocupări, unor interese ale elevului. Dacă elevul este interesat să afle ceva nou, el își pune probleme, emite ipoteze și caută să le verifice, vine deci cu anumite întrebări în fața obiectelor și fenomenelor. Observarea acestora este calea de a verifica ipotezele stabilite de el, de a răspunde la problemele pe care și le-a pus. Este adevărat că uneori contactul cu lucrurile trezește în elev curiozitate și interes, îi pune probleme, alteori însă e necesar ca profesorul să prezinte aceste ipoteze, probleme, iar elevii să încerce să le soluționeze pe baza datelor furnizate de observație. Folosite în aceste condiții metodele intuitive pot servi la însușirea de către elevi a unor cunoștințe temeinice.

Folosirea metodelor intuitive nu duce cu necesitate nici la formarea *deprinderii de a observa sistematic* și de a cerceta obiectele și fenomenele. La început copiii nu știu să observe. Privirea le zboară de la un obiect la altul, de la un aspect la altul, atrasă de culori, forme, mișcare, zgomote etc. Și în această privință este necesară îndrumarea profesorului spre a-i învăța să observe sistematic, să vadă ceea ce trebuie și cum trebuie.

În sfîrșit, folosirea metodelor intuitive nu duce în mod necesar nici la *activizarea* elevilor. În învățămîntul tradițional aceste metode mențin pe elevi în mod predominant în atitudinea de spectatori. Profesorul prezintă obiectele, fenomenele, acțiunile în fața elevilor, care au sarcina să rețină ceea ce văd. Chiar dacă se folosesc proiecțiile, atitudinea elevilor nu se

Scanned with OKEN Scanner

schimbă prea mult. Cînd se folosesc metodele verbale elevii receptează cuvinte, acum receptează imagini.

Valoarea metodelor intuitive nu depinde de numărul de obiecte și fenomene cu care elevul a venit în contact, nici de numărul de imagini pe care le-a acumulat, ci de prelucrarea acestora spre a scoate din ele cunoștințe științifice, spre a sesiza ceea ce este esențial. Dacă ele nu angajează și gîndirea elevilor, dacă nu răspund unor interese cognitive ale acestora, dacă nu sînt conjugate cu atitudinea activă a lor, rezultatele obținute sînt modeste.

35. METODE ACTIVE

Metodele active sînt căile care folosesc acțiunea, *activitatea* ca mijloc pentru instruirea și formarea elevilor. K. Marx și Fr. Engels, fondatorii socialismului științific, au dovedit rolul imens pe care-l are munca la formarea omului. Munca l-a creat pe om, a provocat saltul calitativ de la animal la om. Prin activitatea sa omul transformă natura, dar în același timp se transformă și pe sine, își perfecționează propria sa ființă. Munca, activitatea în general, a fost și rămîne principala cale de dezvoltare a omului.

În procesul de învățămînt, elevii efectuează uneori activități preponderent imitative, alteori activități creatoare. Acestea din urmă au o influență educativă mai multilaterală și mai adîncă. Fiecare din metodele active de învățămînt, pe care le prezentăm în continuare, caută să pună cît mai mult în valoare capacitățile creatoare ale elevilor.

a. **Exercițiile.** Pregătirea elevilor pentru viață și dezvoltarea lor intelectuală, morală, estetică și fizică solicită nu numai cunoștințe bogate, ci și formarea unor priceperi și deprinderi adecvate. E necesar ca elevii să-și formeze priceperi și deprinderi de citire, de scriere, de desen, apoi priceperi și deprinderi de a mînui unelte și mașini atît în procesul de învățămînt cît și în practica productivă. Pe de altă parte, este necesar să-și formeze deprinderi și obișnuințe de comportare civilizată, de viață în colectiv, deprinderi igienice și estetice, să-și formeze trăsături de caracter. Exercițiul este metoda principală pentru formarea acestora.

Prin exercițiu se înțelege executarea repetată și conștientă a unei acțiuni, spre a o apropia de un model sau de a îmbunătăți performanțele ei.

Unele exerciții se efectuează fără o îndrumare din partea educatorului, pe bază *imitativă :* copiii observă comportarea celor adulți și o imită, observă cum mînuiesc adulții instrumentele de muncă și-i imită, observă un desen și caută să-l reproducă. Ucenicul care „fură“ meseria de la meșter, copilul care imită vorbirea, gesturile, atitudinile unui personaj luat ca model, efectuează exerciții deosebit de utile pentru ei. Omul nu renunță niciodată la exerciții imitative, fiindcă totdeauna are de învățat ceva de la la alții.

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiile imitative sînt legate de unele neajunsuri : copilul lipsit de experiență și de spirit critic poate alege modele inferioare ca valoare, își poate forma deprinderi greșite ca structură, nu găsește calea prin care să-și însușească modelele complexe. De aceea *în procesul de învățămînt exercițiile sînt îndrumate*. Copilul este ajutat de educator să-și însușească modele valoroase, printr-o organizare judicioasă a exercițiilor.

În procesul de învățămînt, exercițiul este o metodă folosită pe scară largă, atît cu scopul de a consolida cunoștințele însușite anterior și de *a forma priceperi și deprinderi*, cît și pentru *a dezvolta capacitățile creatoare* ale elevilor.

După funcția pe care o îndeplinesc în formarea priceperilor și a deprinderilor, exercițiile sînt de mai multe feluri : *exerciții de antrenament, exerciții de bază și exerciții paralele*.

Primele exerciții pe care le fac elevii pentru a se familiariza cu operația demonstrată de profesor se numesc exerciții introductive sau de antrenament. În cadrul lor, elevii repetă de cîteva ori activitatea efectuată de profesor ca model, sînt îndrumați atent spre a evita greșelile și procedeele necorecte. Profesorul urmărește ca elevii să aplice conștient îndrumările date de el, stăruie asupra fazelor dificile din acțiunea respectivă, asupra succesiunii fazelor.

După ce s-a convins că elevii au înțeles cum să fie efectuată corect activitatea, elevii o repetă de mai multe ori, căutînd să se apropie cît mai mult de model. Aceste exerciții asigură formarea deprinderilor și se numesc exerciții de bază. La început ele cuprind și erori. Profesorul supraveghează, îndrumează și ajută pe elevi spre a elimina treptat erorile și a-și forma deprinderi corecte. Corectarea unei deprinderi greșite este adesea mai dificilă decît formarea unei deprinderi noi.

Pentru însușirea unor profesii (șofer, vatman, pilot), înainte de a se face exerciții de conducere pe mijloacele de transport respective, se organizează exerciții pe simulatoare. Instalat la un aparat care dispune de toate piesele utilizate în conducere, elevul învață să reacționeze din ce în ce mai corect față de situațiile pe care i le prezintă un film.

Pentru menținerea deprinderilor formate și pentru preîntîmpinarea slăbirii lor e necesar ca în activitatea următoare, odată cu efectuarea exercițiilor pentru formarea de noi priceperi și deprinderi, să se urmărească și întărirea deprinderilor formate anterior. Exercițiile care servesc și la formarea de deprinderi noi dar și la consolidarea celor vechi se numesc exerciții paralele.

Folosirea cu succes a exercițiilor, fie că ele vor fi efectuate în școală, fie că vor fi efectuate acasă, este condiționată de respectarea unor *cerințe*.

Modelul, pe care elevii tind să și-l însușească prin exerciții, să fie pe cît posibil perfect și accesibil de imitat.

La baza exercițiului trebuie să stea *idei clare*, însușite în mod conștient. Dacă elevul lucrează mecanic, fără să-și dea seama de regula pe care o aplică, exercițiul are un caracter „meșteșugăresc". Dacă însă elevul gîndește cînd efectuează exercițiul, dacă înțelege clar ceea ce face, atunci se consolidează bine cunoștințele, se formează priceperi și deprinderi corecte și prin fiecare activitate nouă elevul se apropie de model.

Scanned with OKEN Scanner

Se recomandă ca exercițiile să fie *variate*, atît în ceea ce privește conținutul cît și forma lor. Efectuarea de desene, hărți, diagrame, tabele, rezolvarea de probleme, elaborarea de compuneri, montarea de experimente, sînt forme de exerciții ce pot fi utilizate în procesul de învățămînt.

Se recomandă, de asemenea, ca exercițiile să fie *gradate și progresive*, să se pornească de la exerciții ușoare spre exerciții din ce în ce mai grele. Un exercițiu ușor, programat la început, dă încredere elevului în posibilitățile sale, iar eșalonarea gradată a exercițiilor îl ajută să constate progresele pe care le realizează necontenit și îl stimulează în muncă.

Fiecare deprindere nouă trebuie încadrată în sistemul deprinderilor formate anterior. Există o înlănțuire logică și între deprinderi, nu numai între cunoștințe. Aceasta impune *eșalonarea exercițiilor* într-o anumită ordine de efectuare, astfel ca noile deprinderi să fie o continuare a celor vechi, o complicare treptată a lor.

Cantitatea și durata exercițiilor trebuie să asigure formarea priceperilor și deprinderilor vizate.

Rezultatele obținute prin exerciții să fie *analizate*, la început sub îndrumarea profesorului, iar mai tîrziu prin autocontrol, pentru ca elevii să știe ce au făcut bine și ce au greșit. Analizînd succesele și insuccesele din activitatea lor, profesorul va discuta cu ei asupra cauzelor și mijloacelor potrivite spre a le corecta. La această analiză este bine să fie solicitați și elevii, ca ei înșiși să descopere părțile bune și pe cele slabe din munca lor, formîndu-li-se în acest mod spiritul critic și autocritic și prin aceasta capacitatea de a-și îmbunătăți necontenit activitatea, comportarea.

Profesorul să organizeze astfel exercițiile încît elevii să treacă treptat de la o activitate imitativă, îndrumată pas cu pas, spre o activitate din ce în ce mai independentă, *spre o activitate creatoare*. Astfel, dacă la început rezolvarea problemelor de matematică se execută în întregime sub îndrumarea învățătorului sau profesorului, treptat se va tinde ca elevii să le rezolve independent.

Lucrările cu caracter creator sînt exerciții care dezvoltă într-o largă măsură aptitudinile elevilor și spiritul lor de independență. Ele se practică sub formă de compuneri, referate, desen, lucrări practice etc. Pentru buna lor desfășurare este necesar ca elevii să stăpînească temeinic cunoștințele, priceperile și deprinderile solicitate de activitatea creatoare, să fie îndrumați, iar lucrările executate să fie analizate și apreciate, spre a se asigura obținerea unor rezultate mai bune în viitor.

S-ar părea că folosirea exercițiilor ca metodă de învățămînt ar pune în activitate numai pe elevi și că profesorul ar avea un rol pasiv. În realitate nu este așa. Și în aplicarea acestei metode, ca și în aplicarea celorlalte, cadrele didactice au rolul conducător. Ele aleg exercițiile potrivite cu pregătirea elevilor, asigură permanent controlul, ajutorul, îndrumarea și evaluarea muncii elevilor.

b. **Lucrările practice.** Lucrările practice sînt o variantă a metodei exercițiilor. Față de metoda exercițiilor, metoda lucrărilor practice are unele trăsături specifice, deși amîndouă au la bază activitatea elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Noțiunea de lucrări practice este indisolubil legată de cea de *efort fizic*. În timpul efectuării lucrărilor practice, elevii depun o muncă fizică, se folosesc de unelte de muncă. Confecționarea unui aparat, montarea și demontarea unei mașini simple, activitatea în atelierul școlar, activitatea pe lotul experimental ilustrează această trăsătură caracteristică a lucrărilor practice.

Pentru efectuarea lucrărilor practice elevii se folosesc adesea de *cunoștințe din mai multe discipline*. Spre a efectua lucrări în atelierul școlar, de exemplu, ei apelează la cunoștințe de fizică, matematică, desen tehnic.

O altă trăsătură specifică o constituie *durata* lor. De obicei, o lucrare practică are o durată mai mare decît un exercițiu. Unele lucrări practice se efectuează timp de mai multe ore și sînt eșalonate pe etape.

Importanța lucrărilor practice ca metodă de învățămînt decurge din necesitatea de a lega cît mai strîns învățămîntul de viață, de producție. Ele obișnuiesc pe elev să-și planifice munca (adunarea materialului, a instrumentelor de muncă, precizarea scopului, informarea tehnică, efectuarea unor schițe etc.), să aleagă mijloacele cele mai potrivite, să-și controleze necontenit activitatea, comparînd-o cu modelul etc.

Lucrările practice au și o deosebită valoare educativă. În cadrul lor elevii își dezvoltă perseverența, răbdarea, dragostea pentru muncă.

c. **Algoritmizarea.** Un algoritm este *un procedeu, o regulă bine determinată de a rezolva o problemă tipică*. Dacă algoritmul este urmat corect, după un număr de operații se va găsi în mod cert soluția problemei. Cînd spunem „problemă" nu ne referim numai la accepția care i se dă în matematică, ci folosim termenul în accepția lui largă, adică o chestiune teoretică sau practică unde se cere o rezolvare. Algoritmul este construit pe baza unor înlănțuiri de raționamente și exprimă în mod sintetic structura logică internă a rezolvării problemei.

Algoritmii se prezintă sub diferite forme. Uneori se prezintă sub forma de *reguli de calcul* (regula de extragere a rădăcinii pătrate, regula de aducere a fracțiilor la același numitor etc.) sau sub forma unor formule de operații în matematică, în fizică și chimie. Alteori algoritmii se prezintă sub forma unui model sau a unei *scheme de desfășurare a unei activități intelectuale* (modelul unui raționament logic). Alteori, sub forma unor *instrucțiuni tip*, care ghidează activitatea într-un domeniu oarecare. Asemenea instrucțiuni cuprind îndrumări exacte, într-o ordine precis stabilită : instrucțiunile pentru efectuarea unei analize gramaticale, instrucțiunile pentru efectuarea unei lucrări de laborator etc.

Metoda aceasta a fost utilizată în învățămînt și în trecut. Meritul pedagogiei moderne este de a fi studiat științific această metodă și de a fi precizat condițiile, modalitățile și cîmpul ei de aplicare. În trecut se considera că această metodă poate fi aplicată numai în studiul matematicii și al gramaticii, care sînt mai accesibile formalizărilor logico-matematice ; astăzi metoda algoritmizării se folosește cu succes și în alte discipline : fizică, chimia, științele naturii, geografia.

Necesitatea folosirii acestei metode în procesul de învățămînt are mai multe temeiuri. Mai întîi că este de neconceput învățarea fără algoritmi-

zare, mai ales în primele clase ale școlii generale. Într-adevăr, în clasele I—IV se pune mare accent pe formarea unor deprinderi intelectuale, relativ complexe, adică pe însușirea unor algoritmi : să facă o adunare, să citească o hartă, să rezolve o problemă tipică, să descrie o plantă etc.

În al doilea rînd, însușirea algoritmilor îi obișnuiește pe elevi să găsească ușor procedeul adecvat de a rezolva probleme, ceea ce le va fi de real folos după terminarea școlii.

În sfîrșit, antrenînd pe elev în școală în construirea de algoritmi, el va putea transfera această habitudine intelectuală în rezolvarea unor probleme mai complexe de mai tîrziu. Se știe, de exemplu, că dacă elevii au de rezolvat o problemă complexă, ei sînt învățați să o reducă la probleme simple. Tot așa vor proceda și mai tîrziu, după absolvirea școlii.

Scopul urmărit prin utilizarea metodei algoritmizării în procesul de învățămînt este de a ușura rezolvarea de probleme tipice, de a forma deprinderi de muncă intelectuală pe baza unor reguli conștient însușite și de a forma modalități de rezolvare a problemelor complexe.

Algoritmizarea are însă și limite. Ea poate avea chiar consecințe negative dacă este utilizată necorect. Nu se pot soluționa toate problemele pe bază de algoritmi. Chiar în matematică și în gramatică sînt teme care nu pot fi algoritmizate. Obiectele de învățămînt umaniste, prezentînd probleme sociale și psihologice deosebit de complexe, sînt greu algoritmizabile. Stabilirea unor algoritmi pentru analize literare, compuneri libere se mențin la aspecte formale, exterioare. Asemenea algoritmi nu pătrund în structura internă a problemelor respective. O folosire excesivă a algoritmilor are un caracter artificial, duce la un fel de mecanizare a gîndirii, ceea ce, evident, nu ajută la educația modernă a elevilor. Nu se poate proces de învățămînt fără algoritmi, dar nu se poate nici fără metode euristice, fără dezvoltarea gîndirii creatoare, care nu este însă algoritmizabilă.

d. **Lucrările de laborator.** Efectuarea lucrărilor de laborator necesită un aparataj pentru provocarea fenomenelor și desfășurarea lor în condiții stabilite. Aceste lucrări se organizează mai ales cu elevii din liceu, dar unele lucrări simple pot fi organizate și cu elevii din clasele III—IV. Tehnica de folosire a acestei metode are multe puncte comune cu cea a observațiilor independente.

Lucrările de laborator se desfășoară pe baza unui plan dat de profesor, fie oral, fie în scris, în care se arată materialele ce vor fi folosite, ordinea lucrărilor de executat, modul de notare a rezultatelor etc. Ele se organizează în diferite scopuri. Uneori ele se organizează după ce elevii și-au însușit cunoștințe noi sau după ce au văzut o experiență efectuată de profesor și servesc la *fixarea* mai temeinică a cunoștințelor, la întărirea convingerii despre *valoarea cunoștințelor însușite*, cît și la *formarea de priceperi și deprinderi* de a mînui diferite instrumente și aparate. În acest scop, adesea elevii repetă experimentele făcute de profesor sau efectuează experimente similare acelora.

Lucrările de laborator pot fi efectuate și pentru *însușirea de cunoștințe noi*, prin descoperirea acestora cu ajutorul experimentului. Sub îndrumarea profesorului, cu ajutorul lucrărilor de laborator elevii ajung să cu-

Scanned with OKEN Scanner

noască noi însușiri și caractere ale obiectelor și fenomenelor, să stabilească relații între acestea.

Cînd se organizează lucrări de laborator prin care se urmărește ca elevii să ajungă la descoperirea de cunoștințe noi, nu li se spune nici înainte nici în timpul efectuării, care sînt rezultatele și concluziile la care trebuie să ajungă. În timpul desfășurării lor, profesorul urmărește cum lucrează fiecare elev în parte sau cum lucrează grupele, stimulează pe cei rămași în urmă, iar dacă este necesar dă indicații unor elevi sau corectează pe cei care s-au abătut de la instrucțiunile date. După terminarea lucrării se trag concluziile, procedîndu-se așa cum am arătat la *Observațiile independente*.

Lucrările de laborator se organizează ca și Observațiile independente, adică frontal, individual și pe grupe. Pe grupe se organizează de obicei atunci cînd școala nu dispune de suficient aparataj, încît fiecare elev să lucreze individual. Instructajul se face ca și la Observațiile independente, în funcție de caracterul lucrării (lucrări monofazice și lucrări polifazice). E util însă ca în instrucțiuni să se explice mai detaliat elevului procedeele tehnice de lucru : cum să mînuiască uneltele și materialele, ordinea strictă a operațiilor, cum să noteze rezultatele obținute, ce desene să treacă în caiet sau fișă etc.

Lucrările de laborator constituie o cale de învățare prin descoperire și o inițiere a elevilor în cercetarea științifică.

Uneori lucrările de laborator sînt o variantă a Observațiilor independente : elevul intervine și modifică unele elemente în producerea și desfășurarea fenomenelor. Astfel, dacă elevii observă creșterea plantelor și sporirea recoltei pe cîteva parcele experimentale, care au primit cantități diferite de îngrășăminte, ei pot interveni activ în această observare, modificînd condițiile de lumină, umiditate etc., deci creînd condiții experimentale.

La predarea fizicii, chimiei, științelor biologice, multe teme pot fi însușite de elevi prin efectuarea de experimente în laborator. Crearea laboratoarelor în școli va face să crească ponderea metodei lucrărilor de laborator și a experimentelor efectuate de elevi în vederea însușirii de cunoștințe noi și de formare a priceperilor de cercetare experimentală.

c. **Privire critică asupra metodelor active.** Mulți pedagogi din trecut și din prezent subliniază în operele lor importanța deosebită pe care o au diferitele forme de activitate pentru formarea omului sub toate aspectele. I. A. Comenius, J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzii, Ad. Ferriere, O. Decroly, J. Dewey, G. Kerschensteiner și mulți alții au militat ca *activitatea proprie, creatoare a elevilor* să devină principala cale de educație intelectuală, morală, estetică și fizică a lor.

Care sînt motivele pentru care se cere cu atîta insistență ca elevii să învețe lucrînd, să învețe și să se formeze prin activitate ?

Metodele active asigură însușirea unor *cunoștințe adevărate și temeinice*. Cunoștințele însușite de elev prin activitatea sa sînt mai clare și mai sigure decît cele primite pe cale verbală, prin explicația altuia sau prin lectura cărților. Nici cunoștințele verbale și nici cele intuitive nu au preci-

zia și siguranța celor scoase din practică. Acestea din urmă se păstrează adesea pentru toată viața și elevul se poate folosi de ele cu succes oricînd are nevoie.

Metodele active constituie și o excelentă cale de *corectare a cunoștințelor greșite*. Fie că sursa greșelilor este într-o informare verbală eronată sau într-o sesizare necorespunzătoare prin simțuri, corectarea cea mai temeinică și mai convingătoare se realizează prin acțiune, printr-o activitate dirijată.

Cunoștințele dobîndite prin metodele active pot fi ușor *aplicate în practică*. Cunoștințe adevărate sînt cele de care ne putem servi în activitatea noastră. Un elev poate să reproducă exact demonstrația unei teoreme de geometrie, dar dacă nu știe să rezolve probleme unde se aplică acea teoremă sau dacă nu știe să se folosească de ea în munca din atelier, cunoștințele respective nu sînt cunoștințe adevărate. Același este cazul cu cunoștințele verbale și cu cele intuitive însușite de elevi și la alte obiecte de învățămînt. Elevii le-au înțeles, le reține, dar nu știu să se folosească de ele în practică, fiindcă ele nu sînt *racordate cu realitatea* [85]. Între planul teoretic și cel practic se menține o distanță. Teoretic elevii cunosc formulele, regulile, legile cu care s-ar putea acționa eficient într-o situație dată, dar practic ei acționează pe baza vechilor deprinderi formate înainte de însușirea cunoștințelor respective.

Alta este însă situația cînd cunoștințele sînt însușite de elevi prin activitatea lor creatoare, prin efortul lor. Cunoștințele „stoarse" din experiență modifică în același timp și deprinderile de acțiune în acel domeniu. Între teorie și practică este unitate perfectă. Acționînd asupra obiectelor, transformîndu-le după un plan stabilit, racordarea cunoștințelor cu realitatea este permanentă. Învățînd astfel, elevul dobîndește treptat *simțul realității*, capacitatea de a-și da îndată seama dacă drumul pe care merge în cercetare este cel ce duce la rezultate fertile sau nu. Racordarea cu realitatea ferește pe elev de speculații vide, de raționamente sterile.

Cel mai de seamă merit al metodelor active este că prin ele se asigură la un nivel ridicat *formarea* elevilor.

Cunoștințele dobîndite prin activitate *sînt încorporate în personalitatea copilului*, ca elemente inseparabile de aceasta. Asemenea cunoștințe sînt legate intim de stările afective trăite în timpul descoperirii lor (îndoieli, speranțe, bucurii, dezamăgiri), de procese voluntare și trăsături de caracter implicate în activitatea desfășurată (încordare, hotărîre, perseverență, răbdare), de mobilizarea proceselor de cunoaștere (alegerea mijloacelor potrivite spre a atinge scopul propus, spirit critic, inventivitate). De aici rezultă că metodele active *ajută la dezvoltarea întregii personalități a copilului*. G. Kerschensteiner găsea că este o deosebire esențială între ceea ce învață cineva de la alții sau din cărți (Buchwissen) și ceea ce învață din propria sa experiență (Erfahrungswissen). Ceea ce învață cineva de la alții (erlernt) este numai o spoială de cultură, care curînd se crapă, se macină, se pierde ; pe cînd ceea ce învață din experiența proprie (erlebt) se incor-

[85] J. Leif, G. Rustin, *Pédagogie générale*. Paris, Librairie Delagrave, 1968, p. 297—300.

Scanned with OKEN Scanner

porează organic în personalitatea sa, ajută la dezvoltarea acesteia sub toate aspectele [86]. Prin activitate sînt exercitate și dezvoltate toate procesele psihice.

Descoperirea unui adevăr prin metode active este un proces mult mai complex decît asimilarea lui pe cale verbală. De aceea ea cere mai mult timp și o activitate mai variată, decît receptarea unor cunoștințe oferite de-a gata. Procesele gîndirii se desfășoară nu în condițiile unei simplificări excesive a realității, ci în condițiile unor situații complexe, care prezintă mai multe soluții. Elevii trebuie să găsească pe cea mai eficientă, ceea ce mobilizează întreaga lor ființă. Desfășurînd asemenea activități, ajutați și îndrumați cu tact de cadrele didactice, elevii își vor însuși treptat instrumentele de cercetare : vor învăța să desprindă întrebările pe care le pun faptele și obiectele, vor învăța să pună ei întrebări, să construiască ipoteze raționale, vor învăța să aleagă instrumentele potrivite spre a transforma realitatea conform unor scopuri fixate anterior, vor învăța strategia cercetării, vor deveni capabili să prevadă unele rezultate negative și deci să nu meargă pînă la capăt pe o cale greșită, se vor deprinde să verifice în practică rezultatele etc. Desigur nu toți elevii își vor însuși metoda de cercetare în același ritm și la același nivel. Profesorul va ține seama de aceasta și ajutorul său va fi diferențiat de la elev la elev.

Rezultă oare din cele spuse că folosirea metodelor active face inutile metodele verbale și pe cele intuitive ? E adevărat că au fost pedagogi care au recomandat ca întreaga instruire și educare a elevilor să se realizeze fără intervenția cadrelor didactice, iar alții au limitat intervenția educatorilor la a nu lăsa pe elevi să aleagă căi greșite sau la a efectua numai o muncă de îndrumare și de ajutorare a elevilor cînd aceștia nu sînt capabili să biruiască greutățile întîlnite. Cei mai mulți pedagogi contemporani însă recomandă : a) ca *metodele active să se folosească îmbinat cu metodele verbale și cu cele intuitive* ; b) *ca metodele verbale și intuitive să fie activizate,* adică elevii să depună o activitate de a prelucra mijloacele verbale și intuitive spre a extrage din ele, în mod independent, cunoștințe noi. Asupra modului cum să fie activizate metodele verbale și intuitive s-au dat indicații cînd au fost prezentate acele metode.

Utilizarea metodelor active presupune ca elevul să știe să se folosească de cărți, de documente, de fișe, de scheme, de imagini, de filme, care cuprind o experiență umană condensată. Multe cunoștințe nu pot fi descoperite de elev — e vorba mai ales de cele care reprezintă convenții sociale — ci el trebuie să le învețe de la profesor sau din cărți.

4. ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

Din prezentarea făcută mai sus a diferitelor metode verbale, intuitive și active, s-a desprins tendința de a solicita cît mai mult o atitudine activă și creatoare a elevului în procesul de învățămînt, în cadrul oricărei

[86] G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, p. 109.

metode. Această tendință este concentrată în ceea ce se cheamă învățarea sau instruirea prin descoperire. Instruirea prin descoperire nu este o metodă, ci o finalitate către care tinde orice metodă. Ea este determinată de cerința de a-l pregăti pe elevul de azi spre a face față în viitor unor cerințe mereu noi pe care i le va pune viața, producția. Instruirea tineretului nu trebuie să se rezume la însușirea unui anumit cuantum de cunoștințe, formule, reguli și la priceperea de a le mînui și folosi, ci e necesar să urmărească mai degrabă cultivarea în elevi a curiozității spre cunoaștere, capacitatea de a continua singuri munca începută în școală. Dar spre a se ajunge aici se impune ca încă din timpul anilor de școală *o parte* din cunoștințele pe care trebuie să și le însușească elevii să nu le fie oferite de învățător sau profesor, ci să fie descoperite — sau, mai corect, redescoperite — de elevii înșiși. Fiecare elev să învețe în școală să experimenteze, să observe, să se folosească de cărți și alte mijloace de informare, spre a fi capabil să descopere cunoștințe noi, să-și perfecționeze singur priceperile și deprinderile de tot felul. El va dobîndi astfel încă din școală sentimentul competenței și al încrederii în posibilitățile sale.

Învățarea prin descoperire se realizează *cu aportul tuturor metodelor de învățămînt, orientate euristic*. Folosind informațiile oferite de cuvinte, de intuiții și de acțiuni, elevul este solicitat să rezolve probleme noi, să-și continue pregătirea și formarea sa.

Învățarea prin descoperire presupune desfășurarea următoarelor activități : *înțelegerea temei de cercetat, formularea ipotezelor de soluționare a problemelor puse și selectarea ipotezelor plauzibile, stabilirea condițiilor, a elementelor intelectuale și a materialului necesar spre a descoperi răspunsul sau a efectua lucrarea cerută, efectuarea lucrării, verificarea soluțiilor găsite*. După cum se constată, activitatea depusă de elev în acest caz este similară cu cea depusă de un cercetător într-un domeniu oarecare, cînd își propune să ajungă la descoperirea unor adevăruri noi. În procesul de învățămînt însă, ținînd seama de experiența redusă a elevilor și de complexitatea procesului de cercetare științifică, e necesar ca pe tot parcursul activității elevilor să fie prezentă *îndrumarea* lor de cadrele didactice. E nevoie de o îndrumare bine dozată și eficientă. Aceasta presupune din partea profesorului îndeosebi simț psihologic : să nu dea nimic de-a gata elevilor din ceea ce ar putea descoperi singuri, dar nici să le dea prea puțin ajutor, încît străduințele și efortul lor să rămînă fără rezultat, să demobilizeze.

Rolul cadrului didactic este de a îndruma și stimula pe elevi, de a-i ajuta cînd sarcinile cognitive sau practice pe care le au de îndeplinit depășesc posibilitățile și pregătirea lor. Ajutorul să nu fie prea mare, elevilor să nu li se ofere soluții, ci să li se sugereze idei care ar fi putut apărea și în mintea lor. În instruirea prin descoperire, determinarea precisă a aspectelor ajutorului dat de profesor — *cum, cît* și *cînd* să ajute pe elevi — este fundamentală. Îndrumarea elevilor este un element constitutiv al instruirii prin descoperire. Descoperirea efectuată de elevi este — nu poate fi altfel — *o descoperire dirijată*. Pentru a doza corect ajutorul și îndrumarea, profesorul trebuie să cunoască perfect toate etapele rezolvării „pro-

Scanned with OKEN Scanner

blemei", adică ale cercetării și toate „răspîntiile" unde elevul ar putea apuca un drum greșit ; de asemenea, se cere ca el să cunoască bine pe fiecare elev, spre a ști cînd și cum să intervină în activitatea acestuia.

La clasele I—IV, cînd se organizează instruirea prin descoperire, învățătorul intervine mai des și mai substanțial în activitatea elevilor : îi ajută, le dă explicații pe parcurs, îi corectează cînd greșesc. Cu cît elevii dobîndesc experiență în tehnica de cercetare, cu atît ponderea îndrumării se micșorează și se schimbă formele în care se dă.

Învățarea prin descoperire se poate organiza sub mai multe forme, determinate de specificul obiectului de învățămînt, de metodele folosite, de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Uneori se poate proceda *inductiv*. Elevilor li se prezintă date, materiale, fapte și li se cere să desprindă din ele generalizări, noțiuni, reguli. Acest tip de descoperire poate fi utilizat și cu elevii de vîrstă școlară mică din clasele I—IV.

Alteori învățarea prin descoperire este de tip *deductiv*. Elevii își pun întrebări, la care se poate răspunde prin formularea de raționamente, pornindu-se de la adevăruri generale însușite anterior, prin informarea din cărți, prin efectuarea unor activități, ajungîndu-se astfel la descoperirea de cunoștințe noi sau la corectarea unor cunoștințe greșite.

Sînt și cazuri cînd descoperirea de cunoștințe noi este rezultatul unor raționamente de tip *ipotetic-deductiv*. Elevii emit ipoteze în legătură cu o problemă nouă și apoi încep să le verifice.

Ultimele două tipuri de învățare prin descoperire dau randament mai mare după vîrsta de 11—12 ani, cînd gîndirea elevilor intră în stadiul operațiilor formale.

Instruirea prin descoperire influențează pozitiv atît dezvoltarea intelectuală a elevilor, cît și pe cea afectivă și voluntară.

Ținînd seama de toate aceste avantaje pe care le aduce cu sine instruirea prin descoperire, unii pedagogi au considerat că *întregul proces de învățămînt* să fie organizat în acest mod, adică să fie construit pornindu-se de la experiența copilului, punîndu-l pe acesta în situația de a reconstrui prin activitate și efort propriu cunoștințele organizate din cadrul diferitelor discipline. Întreaga învățătură ar trebui să fie o construcție realizată de elev conform intereselor lui, pe baza propriei activități intelectuale și fizice [87].

Pedagogii din țările socialiste consideră că acest mod de a înțelege învățarea prin descoperire este exagerat. E necesar ca elevul să-și însușească în școală de la învățător și profesor unele cunoștințe și reguli, unele deprinderi intelectuale și practice, la toate obiectele de învățămînt. Formarea priceperilor și deprinderilor de citire, de scriere corectă, de desen și muzică, însușirea unor cunoștințe de aritmetică, istorie, gramatică etc. în primele clase ale școlii generale nu se realizează normal și eficient pe calea instruirii prin descoperire. În unele din aceste cazuri este vorba de în-

[87] J. Dewey, *Expérience et éducation*, A. Colin, Paris, 1968.

Scanned with OKEN Scanner

susirea unui cod creat și admis de societate și elevul nu are cum să descopere singur acest cod.

Această obiecție nu împietează cu nimic asupra valorii deosebite a învățării prin descoperire. Instruirea prin descoperire pregătește pe elev pentru o educație permanentă, pentru o integrare rapidă și flexibilă în condițiile noi pe care i le va pune în față viața și producția socială. Ea nu este însă complet opusă instruirii tradiționale. O cale nu trebuie să o excludă pe cealaltă. Instruirea tradițională a pus însă un accent prea mare pe memoria elevilor, pe funcția de receptare și a neglijat capacitatea lor de a descoperi prin efort propriu noile cunoștințe. Adaptarea și integrarea tineretului la condițiile vieții contemporane reclamă sporirea ponderii instruirii prin descoperire.

II. METODE DE CONTROL

1. NECESITATEA ȘI FUNCȚIILE CONTROLULUI

S-a amintit de mai multe ori că îndrumarea este o notă constitutivă a procesului educativ. În activitatea de educare a elevului, *îndrumarea, controlul și aprecierea (stimularea) sînt în strînsă legătură.* După ce îndrumezi pe elev spre a-și însuși cunoștințe noi sau spre a-și forma deprinderi e necesar să controlezi dacă îndrumările au fost înțelese și respectate. În funcție de aceste rezultate se vor constitui noile îndrumări, menite fie să corecteze unele lipsuri, fie să ducă mai departe cu un nou pas dezvoltarea elevului.

Controlul are funcția de *a constata ce a făcut bine elevul, ce a făcut rău și ce-ar mai trebui făcut, spre a se ști cum să fie îndrumată activitatea lui viitoare.*

Controlul este necesar și spre a-i obișnui pe elevi cu îndeplinirea conștiincioasă a îndatoririlor. Activitatea elevilor nu este determinată totdeauna de motive intrinseci. Controlul constituie *o formă de stimulare exterioară,* necesară mai ales pentru copii și adolescenți. Deprinderile de muncă ordonată și sistematică nu sînt bine consolidate la aceste vîrste. Jocul, distracțiile pot abate pe elevi de la îndeplinirea obligațiilor școlare sau îi pot absorbi atît de mult încît să uite de munca școlară. În învățămîntul actual se observă că acolo unde lipsește un control zilnic și exigent se obțin rezultate mai slabe decît acolo unde există control. Lipsa de control duce la efectuarea neglijentă a temelor pentru acasă, la învățarea superficială și în salturi a lecțiilor, la abateri de la disciplină, la o atitudine comodă dacă nu chiar la trîndăvie.

Prin control *elevul își dă seama de lipsurile din pregătirea sa* și poate primi ajutorul specific de care are nevoie spre a obține rezultate mai bune.

Controlul activității elevilor îi este util și *profesorului.* Prin control poate cunoaște volumul cunoștințelor însușite de elevi și calitatea acestora,

Scanned with OKEN Scanner

ceea ce-l va ajuta să organizeze mai precis munca sa viitoare. Totodată prin controlul activității elevilor își dă seama de rezultatele propriei sale munci, constată care metode au dat rezultate bune și care nu, ce forme de organizare a lecției sînt mai eficiente etc.

Controlul este util și spre a informa cît mai exact pe *părinți* asupra dificultăților ce le întîmpină copiii, spre a-i supraveghea și a interveni la timpul potrivit. De asemenea, în urma verificării, cadrele didactice pot informa pe părinți mai exact asupra aptitudinilor și posibilităților copiilor, în vederea orientării lor școlare și profesionale.

Verificarea trebuie făcută continuu și sistematic și să cuprindă întreaga activitate a elevului. Se cere să se țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor : într-un fel se organizează controlul activităților cu adolescenții, altfel cu copiii din școală elementară ; într-un fel se tratează cu elevii timizi, în alt fel cu cei temerari, într-un fel cu cei ce se exprimă greoi, dar gîndesc adînc, în alt fel cu cei pripiți. Profesorul trebuie să dovedească tact, înțelegere, răbdare cu fiecare elev în parte.

Controlul efectuat de profesor sau condus de el vizează și formarea la elevi a *deprinderii de autocontrol :* elevul să descopere singur greșelile pe care le-a făcut și să știe să le corecteze.

2. METODE DE CONTROL

Principalele metode de control ale activității și comportării elevilor sînt : observarea, chestionarea orală, lucrările scrise și lucrările practice.

a) **Observarea.** Învățătorii și profesorii pot controla nivelul pregătirii și comportării elevilor, observîndu-i. Pe baza observației se constată care sînt elevii care muncesc sîrguincios și conștiincios, atent și îngrijit și care sînt cei superficiali în muncă, neglijenți, delăsători. Observînd cum își efectuează temele, cum participă la activitatea din clasă, cum urmăresc răspunsurile colegilor care sînt examinați, cum le apreciază și completează, cum își iau notițe se pot trage unele concluzii cu privire la interesele și pregătirea lor. Observarea este calea dominantă de a controla atitudinea elevilor față de muncă, față de colegi și de alte persoane, disciplina lor.

b) **Chestionarea orală.** Controlul cunoștințelor elevilor se efectuează temeinic și sistematic cu ajutorul chestionării orale. Prin examinarea orală se poate constata ce cunoștințe au elevii, ce goluri și confuzii au în cunoștințele lor, în înțelegerea noțiunilor etice și estetice, se pot depista cauzele acestor lipsuri.

La examinarea orală, temele propuse elevilor spre a fi dezvoltate trebuie alese astfel încît să se poa constata și volumul cunoștințelor și calitatea acestora. La o asemenea examinare se pun întrebări de memorie și întrebări de gîndire. Se consideră întrebări de memorie cele care cer denumiri, date, definiții, reguli, enumerări, descrieri etc. Sînt socotite întrebări care se adresează îndeosebi gîndirii cele care cer comparații, analize,

Scanned with OKEN Scanner

demonstrări, elaborarea de generalizări, aprecieri și caracterizări, stabilirea de legături cauzale, concretizări ale unei reguli învățate etc.

La chestionarea orală este bine ca fiecărui elev să i se dea o întrebare cu caracter sintetic, pe care s-o dezvolte. De exemplu, la examinarea elevilor din lecția de istorie „Răscoala țăranilor din anul 1907", unui elev i se va cere să vorbească despre cauzele răscoalei, altuia despre desfășurare și altuia despre urmările ei. Pentru a răspunde la asemenea întrebări elevii trebuie să expună liber o parte din lecție, să îmbine cunoștințe din mai multe lecții predate anterior. Un asemenea mod de examinare îl obișnuiește pe elev să expună sistematic, liber și închegat ceea ce știe. Este obositoare și adesea neconcludentă chestionarea orală a elevilor printr-un șir neîntrerupt de întrebări analitice, adică de întrebări la care elevul poate răspunde printr-un cuvînt sau o propoziție.

Întreaga clasă trebuie să urmărească întrebările puse și răspunsurile date, încît orice elev să fie în stare să continue răspunsul, să poată arăta părțile bune și eventualele erori din răspunsurile celor chestionați. Nu se va trece peste răspunsul unui elev, dacă din modul în care este formulat rezultă că acesta și-a însușit cunoștințele în mod mecanic. În acest caz, se va pune aceeași întrebare într-o altă formulare sau se va cere elevului să-și expliciteze răspunsul, să-l exemplifice. Dacă un elev răspunde greșit, i se pot pune întrebări ajutătoare și în cazul cînd nu reușește să-și corecteze răspunsul, atunci se cere ca acesta să fie corectat de alți elevi, iar dacă nici aceștia nu reușesc, profesorul însuși trebuie să arate care este răspunsul corect și să-l însoțească de explicații.

În cîmpul chestionării orale trebuie să intre mai multe aspecte ale muncii elevului. De exemplu, dacă este vorba de o limbă străină, examinarea se va referi la conversație, citire, gramatică etc.

c) **Lucrările scrise.** Prin lucrările scrise de control poate fi verificată, în cadrul unei singure ore, întreaga clasă de elevi. Ele sînt de două feluri : lucrările de control curent (extemporale) și lucrările de control trimestrial (teze).

Lucrările de control curent nu sînt anunțate, iar tema care se dă elevilor pentru a o dezvolta în scris se alege din lecția de zi. Tema poate cere elevilor să răspundă la o întrebare precisă, să facă o caracterizare, să rezolve un exercițiu, să dezvolte o idee principală. Timpul de lucru pentru elevi este de 15—20 minute, încît după lucrare să se poată prezenta o temă nouă sau să se organizeze munca elevilor spre a-și însuși noi cunoștințe.

Data cînd vor fi efectuate *lucrările scrise trimestriale* este anunțată din timp. Temele care se dau au caracter sintetic, deci pentru efectuarea lor sînt necesare cunoștințe din mai multe lecții sau capitole. Elevii au la dispoziție o oră întreagă de muncă. Lucrările de control trimestrial sînt planificate către sfîrșitul trimestrului și sînt precedate de obicei de lecții recapitulative. Deoarece ponderea notei la lucrările trimestriale este egală cu media notelor obținute la examinările orale și extemporalele din acel trimestru, pregătirea lor cere elevilor un efort deosebit. Spre a nu suprasolicita pe elevi, nu se dau teze la toate obiectele de învățămînt, ci numai la cele fixate de regulamentele școlare.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele lucrărilor de control se analizează cu elevii în cadrul unei ore de clasă, ca ei să știe ce greșeli au făcut și cum trebuia executată corect lucrarea.

Lucrările scrise de control constituie un mijloc pentru depistarea *greșelilor tipice* la un obiect de învățămînt la clasa respectivă, precum și pentru depistarea greșelilor individuale. Cunoscîndu-se greșelile, se pot găsi și mijloacele potrivite spre a le înlătura.

d) **Lucrările practice.** La unele obiecte de învățămînt, cunoștințele elevilor și mai ales priceperile și deprinderile lor pot fi controlate prin lucrări practice. Un asemenea control dă posibilitate profesorului să constate și gradul în care elevul știe să aplice cunoștințele în practică. Controlul prin lucrări practice este folosit la fizică și chimie (confecționarea unor aparate simple, punerea în funcțiune a unei mașini, executarea unor lucrări de laborator), științele biologice (observații la microscop, disecții), agricultură (munci pe terenul școlar) etc. La unele discipline ca educația fizică, îndeletnicirile practice, lucrările de atelier, această metodă servește și pentru formarea deprinderilor și pentru controlul acestora.

Uneori tema de verificare practică este aceeași pentru toți elevii din clasă, alteori se dau teme individuale. Aceste lucrări pot avea o durată mai mică de o oră, dar se pot da și lucrări pe care elevii să le efectueze în mai multe ore, în care ei sînt obligați să facă planul lucrării, schițele, să o execute și finiseze.

E bine ca la controlul pregătirii elevilor *să se folosească în mod combinat toate metodele de verificare,* spre a se cunoaște mai multilateral pregătirea acestora. Pe de altă parte se știe că unii elevi obțin rezultate mai bune la verificările orale, alții la cele scrise sau practice. O imagine mai concludentă, de ansamblu, asupra pregătirii lor o dă examinarea prin mai multe metode. Astfel controlul elevilor la o disciplină biologică poate cuprinde : expunerea unor cunoștințe însoțită de indicarea pe material demonstrativ, efectuarea unor experiențe, executarea unui desen pe tablă, interpretarea unor imagini proiectate, clasificarea unor ilustrații etc.

c) **Examenele.** Examenele reprezintă o formă de verificare finală — orală, scrisă sau practică, sau toate combinate — a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi timp de un an sau mai mulți ani. Temele de examen trebuie să dea posibilitate elevilor să dovedească atît cunoștințele însușite, cît și maturitatea de gîndire.

Pentru admiterea elevilor în unele școli de grad mediu și în învățămîntul superior se organizează *concursuri de admitere,* cu scopul de a selecționa pe cei mai buni dintre candidați.

3. FORME MODERNE DE VERIFICARE

Atît în străinătate cît și în țara noastră, în unele școli se folosesc mijloace moderne de verificare a activității elevilor.

La unele obiecte de învățămînt se folosesc **teste de verificare.** Este vorba de teste pedagogice sau școlare, prin care se urmărește cunoașterea

mai exactă și obiectivă a cunoștințelor însușite de elevi. Prin test controlul se face într-un timp mult mai scurt decît prin verificarea orală sau scrisă obișnuită.

Un test de verificare (test de inventar) se deosebește de o lucrare scrisă obișnuită prin modul cum este elaborat, prin forma în care prezintă chestiunile la care au de răspuns elevii, prin modul cum se aplică și cum se cotează răspunsurile elevilor [88].

Cînd se elaborează un test de verificare (inventar), temele care se aleg fac parte din cele esențiale și sînt stabilite în urma consultării mai multor manuale școlare, a mai multor profesori competenți și în funcție de utilitatea lor în viață. La verificarea orală sau scrisă obișnuită nu se ține seama de aceste cerințe, decît în mică măsură.

Testul este redactat sub forma unui caiet care cuprinde un număr de întrebări scurte și precise. Elevului nu i se cere să construiască răspunsuri detaliate, largi, ci răspunsuri scurte (un cuvînt, un număr), să sublinieze răspunsul pe care-l consideră corect din cele prezentate de test etc.

La aplicarea unui test de verificare se creează condiții de muncă egale pentru elevi. Tuturor elevilor li se dau aceleași lămuriri, munca începe în același moment pentru toți, modalitatea de a răspunde este aceeași. Această particularitate a verificării prin teste face posibilă compararea obiectivă a rezultatelor din clase diferite, de la școli diferite, unde predau profesori diferiți.

Prezentăm — ilustrativ — cîteva puncte din testele aplicate elevilor din clasa a VIII-a de la școlile din R.S.F. Jugoslavia, la chimie [89].

— Aranjează compușii chimici în coloanele corespunzătoare claselor cărora le aparțin :

H_2SO_4,	$MG(OH)_2$	HCL,	Na_2O,	$PbCO_3$,	PbO,
$CaSO_4$,	MgO,	NaCl,	NaOH,	H_2CO_3,	$Pb(OH)_2$
Oxizi	baze		acizi		săruri

— Combustibilii solizi, lichizi și gazoși sînt formați în general din (încercuiește răspunsul exact) :

1. Fe și Zn
2. Na și Cl
3. Cu și Pb
4. C și H

[88] E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 281.

[89] *Merenje obrazovno — vaspitnih rezultata i dohodak skole. (Măsurarea rezultatelor instructiv-educative și eficiența școlii*, Beograd, 1967, p. 252—257.

— Scrie alături de fiecare formulă chimică denumirea și clasa compușilor organici cărora le aparțin următoarele substanțe organice :

Denumirea	*Clasa de compuși organici*
C_2H_2	. . . . .
$C_6H_{12}O_6$	. . . . .
CH_3OH	. . . . .
CH_3COOH	. . . . .

— Exprimă în molecule gram, 200 grame de $CaCO_3$ (greutățile atomice : Ca=40, C=12, O=16) . . . . . .

— Scrie ecuația reacției prin care se obține plumb din oxid de plumb . . . . . .

Modul de cotare a răspunsurilor date de elevi la teste este altul decît la controlul prin metodele clasice. Instrucțiuni precise arată cum să se evalueze fiecare răspuns, eliminîndu-se în mare măsură subiectivismul. Pe de altă parte, la cotarea răspunsurilor instrucțiunile țin seama și de dificultatea întrebărilor, acordînd mai multe puncte pentru un răspuns bun la o întrebare dificilă și mai puține la o întrebare ușoară.

În mod asemănător se utilizează și **mașinile de verificare.** Elevul primește o listă cu întrebări (sau acestea îi sînt prezentate de mașină) și instrucțiunile de lucru. El construiește sau alege răspunsul din mai multe prezentate de mașină. Pentru fiecare răspuns mașina acordă un număr de puncte, în funcție de corectitudinea răspunsului și de dificultatea întrebării, conform programării, iar la sfîrșitul examinării stabilește nota finală.

Cînd se lucrează cu **manualele programate,** verificarea este permanentă, se face pas cu pas, pentru toți elevii și pentru toate problemele din tema respectivă.

Prin aceste metode moderne se efectuează în adevăr un control mai precis, mai obiectiv și într-un timp mai scurt al pregătirii elevilor. Dintre ele, cele care se pare că dau cele mai bune rezultate sînt testele de verificare. Acestea pot fi folosite și la selecționarea candidaților la concursuri școlare.

Metodele moderne de control au însă și limite. Ele nu pot diferenția răspunsurile nuanțate, originale, creatoare : aprecieri estetice, aptitudini literare etc. Prin ele nu se poate urmări capacitatea de a construi răspunsuri închegate și sistematice, după un plan elaborat de elev, nici progresele în exprimarea literară, nici deprinderile practice. Deși s-au construit teste de control și pentru discipline ca desenul, muzica, lucrările practice totuși prin ele nu se poate depista ceea ce este specific acestor obiecte de învățămînt, ci numai cunoștințele elevilor în acest domeniu. De aceea e bine ca utilizarea metodelor moderne să se îmbine cu cea a metodelor clasice de control.

III. METODE DE APRECIERE

1. NECESITATEA ȘI FUNCȚIILE APRECIERII

E necesar ca elevii să știe cum au lucrat, cum este evaluată activitatea lor, ce-ar trebui să mai facă spre a-și îmbunătăți situația. Ei pot desfășura cu succes activitatea de *asimilare* a materialului și pe cea de *prelucrare* a acestui material (extrapolări, interpolări, aplicări în practică), dar nu reușesc decît după ani de zile de exerciții îndrumate să *aprecieze corect* activitatea lor și a colegilor. Aprecierea trebuie să se facă în funcție de un *model*, pe baza unui *etalon*, ținînd seama de anumite *criterii*. Elevul nu are nici pregătirea necesară, nici experiență în a opera cu toate aceste abstracții. Adesea nici aprecierea adulților nu este corectă, obiectivă. În ultimul timp, o știință nouă, *docimologia*, studiază problemele examinării și aprecierii elevilor, venind în ajutorul cadrelor didactice.

Evaluarea activității elevilor ajută și părinților, atît spre a interveni la timp cînd se obțin rezultate nedorite, cît și a ști în ce direcție au aptitudini copiii lor, în vederea orientării școlare și profesionale.

Principalele funcții ale aprecierii sînt *stimularea* elevilor spre a-și îmbunătăți activitatea, *clasificarea* lor după rang în cadrul grupului din care fac parte și *formarea și dezvoltarea capacității lor de apreciere și autoapreciere obiectivă.*

2. METODE CLASICE DE APRECIERE

Uneori aprecierea se face prin **calificative verbale** neînsoțite de note, alteori cu ajutorul **notelor.** Diferitele forme de recompense și pedepse, despre care se va trata la Educația morală, sînt și metode de apreciere a activității depuse de elevi în cadrul procesului de învățămînt, nu numai a conduitei lor morale.

Aprecierea verbală se folosește des, în diferite situații : cînd se controlează temele lucrate de elevi acasă, cînd se face verificarea frontală a conținutului lecției, cînd elevii sînt ajutați să-și fixeze cunoștințele noi, cînd fac exerciții pentru a-și forma priceperi și deprinderi, cînd se observă schimbări în conduita lor. Dacă observăm că un elev care pînă acum scria neglijent vine cu tema scrisă îngrijit, trebuie să se remarce această schimbare, să fie evidențiată. Nu trebuie să se treacă însă cu vederea nici cazul cînd un elev bun începe să-și facă temele neglijent. Aprecieri verbale ca „bine", „frumos", „sînt mulțumit de răspunsul tău" etc. sau cele care exprimă o nemulțumire, dacă sînt obiective și sincere, dacă sînt date la timpul potrivit și cu discernămînt, stimulează activitatea viitoare a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

În **aprecierea cu note**, în țara noastră, se folosește sistemul de notare cu numerele de la 10 la 1. Ținînd seama că prin note se stabilește și rangul pe care-l ocupă elevul în cadrul colectivului din care face parte, că ele au o semnificație precisă și pentru elevi și pentru părinți, se cere ca la acordarea lor să se respecte anumite *criterii*.

Notarea să fie *obiectivă*, adică să reflecte cît mai exact nivelul pregătirii elevului. Pentru aceasta se va ține seama de *volumul* cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și de *calitatea* acestora. Volumul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor se stabilește în raport cu cerințele programei școlare și nu cu nivelul pregătirii celorlalți elevi din clasă. La aprecierea calității se are în vedere dacă elevul și le-a însușit temeinic și conștient, dacă le expune sistematic, clar și precis, dacă e capabil să le interpreteze și să le aplice corect în practică.

La aprecierea lucrărilor scrise se ține seama și de stilul, ortografia și forma lor.

Cerința de a ține seama de cantitatea și calitatea cunoștințelor ia aspecte particulare în funcție de specificul fiecărui obiect de învățămînt. Unele sînt calitățile de care se ține seama la aprecierea unui răspuns la matematică, altele sînt calitățile de care se ține seama la aprecierea la desen și altele la compunere etc.

Nu este bine ca în aprecierea cunoștințelor elevilor să se manifeste prea multă *indulgență*. A da elevilor note de „încurajare" înseamnă a induce în eroare pe elev, pe părinți, conducerea școlii și organele de stat.

Nu este bun însă nici procedeul de a manifesta o *exigență excesivă* în aprecierea activității elevilor. A da note mici cu scopul de a intimida și amenința pe elevi e un procedeu cu urmări rele : descurajează pe elevi, îi îndepărtează de profesor și de obiectul de învățămînt, îi determină să învețe numai de teama notelor.

La aprecierea elevului, profesorul să nu se lase influențat de notele obținute de acesta la alte obiecte de învățămînt și nici la obiectul respectiv în trecut, să nu țină seama nici de disciplina elevului, nici de frecvența lui și nici de alte considerente. Să fie exclus cît se poate mai mult subiectivismul.

E bine ca după notare *să i se explice* elevului de ce i s-a dat acea notă, adică să i se arate pe scurt ce-a știut și ce n-a știut și să i se spună ce are de făcut spre a obține în viitor rezultate mai bune.

Cadrele didactice să nu manifeste o atitudine de nepăsare față de rezultatele muncii elevilor, față de notele obținute de aceștia. Ele trebuie să se bucure în mod sincer de succesele realizate de elevii lor și să-și manifeste deschis nemulțumirea față de delăsările acestora. Această *participare afectivă* a cadrelor didactice la aprecierea elevilor creează un climat favorabil muncii perseverente și are o deosebită valoare educativă.

Dacă sînt respectate cerințele de mai sus, aprecierile sînt stimulative și fixează în mod corect rangul pe care-l deține elevul în colectivul său. Totodată, asemenea aprecieri devin un ghid, ale cărui cerințe elevii și le însușesc treptat, spre a aprecia și ei corect și obiectiv activitatea colegilor și pe a lor proprie. Capacitatea de apreciere și autoapreciere corectă nu

este înnăscută, ci se formează. În societatea socialistă ea devine o calitate de mare preț, strîns legată de umanismul socialist, de cinste, de prietenie și tovărășie etc. Se procedează bine cînd la apreciere sînt antrenați și elevii din clasă, cînd li se cere să-și motiveze aprecierile. De asemenea, se recomandă ca elevul însuși să fie antrenat să se aprecieze, să-și observe greșelile, pentru ca astfel în mod treptat el singur să-și poată îmbunătăți activitatea, să se autoeduce.

3. METODE MODERNE DE APRECIERE

Cercetările moderne privind îmbunătățirea sistemului de apreciere merg în două direcții : *eliminarea subiectivismului* și *precizarea aspectului* care se notează. Dacă spui despre un elev că desenează bine, acest calificativ este vag, este o apreciere globală, neprecisă, pentru că desenul este o activitate cu multe aspecte (perspectivă, culoare, așezare în pagină, expresivitate etc.) și la elevul respectiv nu sînt toate dezvoltate la același nivel. În cazul unei notări globale se pot pierde din vedere unele aspecte esențiale. Ea lasă drum deschis subiectivității și are consecințe traumatizante pentru elev.

Pentru realizarea unei evaluări mai obiective și mai analitice se recomandă folosirea *testelor, a ghidurilor* de notare și a *scărilor obiective* de apreciere.

Așa cum s-a arătat, aplicarea **testelor** pentru a controla nivelul pregătirii elevilor este însoțită și de o mai mare obiectivitate și precizie în evaluarea răspunsurilor, față de evaluarea globală prin note sau calificative. Testele fiind probe etalonate permit să se transforme valorile calitative în măsuri cantitative. Răspunsul unui elev la o întrebare este evaluat în unități de măsură și poate fi comparat obiectiv cu răspunsurile celorlalți colegi, cît și cu etalonul general, indicînd precis locul pe care-l ocupă elevul respectiv față de toți subiecții din aceeași categorie cu el. Dar limitele pe care le-am indicat cu privire la folosirea testelor ca mijloace de control sînt limite și pentru evaluare.

Alte cercetări de a îmbunătăți metodele de evaluare au dus la crearea **ghidurilor de notare.** Ghidurile se alcătuiesc pe obiecte de învățămînt și indică elementele de care să se țină seama la apreciere, la fiecare obiect. Astfel, un ghid pentru notarea elevilor la matematică arată ce calități trebuie să aibă un răspuns spre a fi notat cu 10, cu 9, cu 8 etc. La notare profesorul confruntă răspunsul elevului cu indicațiile ghidului și acordă pentru fiecare element o notă. Valoarea globală a răspunsului este media notelor acordate.

Dificultatea acestei metode de notare constă în stabilirea elementelor (aspectelor) de care să se țină seama la fiecare obiect de învățămînt și a ponderii pe care trebuie s-o aibă fiecare element în stabilirea notei finale. De asemenea, necesită un calcul greoi.

Scanned with OKEN Scanner

Spre a se veni în sprijinul profesorului în realizarea unei notări analitice, unele ghiduri indică, sub forma unui grafic, aspectele de care să se țină seama în notare. Pentru aprecierea unui răspuns la geografie, de exemplu, ar trebui să se țină seama de volumul de cunoștințe, logica și sistematizarea expunerii, capacitatea de interpretare a fenomenelor geografice, corectitudinea indicării pe hartă și reușita unei schițe geografice pe tablă. Aprecierea fiecăruia din aceste aspecte ale răspunsului se face cu note de la 10 la 1. De exemplu :

Cunoștințe	Logică	Interpretare	Folosirea hărții	Desen geografic	Nota finală
8	6	8	3	5	6

Unui asemenea elev i s-ar indica să lucreze mai mult cu harta.

Scările obiective de apreciere la lucrările efectuate de elevi seamănă cu testele și se elaborează ca și acestea. O asemenea scară este constituită dintr-o serie de eșantioane de lucrări din ramura care se apreciază și fiecare eșantion corespunde unei trepte calitative. Pentru a aprecia o lucrare a unui elev, profesorul o raportează la eșantioanele scării și-i va acorda numărul de puncte pe care-l are eșantionul cu care ea seamănă cel mai mult. S-au alcătuit scări de evaluare a lucrărilor de caligrafie, desen, compunere [90] etc.

Scrierea, desenele, lucrările practice, piesele efectuate de elevi în atelier, exercițiile gimnastice și sportive pot fi apreciate obiectiv, exact și analitic cu ajutorul scărilor.

4. PRIVIRE CRITICĂ ASUPRA METODELOR DE APRECIERE

În pedagogia contemporană au fost formulate mai multe critici față de metodele de apreciere folosite în prezent.

O obiecție care se aduce acestor metode este că ele obișnuiesc pe elev cu o *pregătire pentru un termen apropiat*. Elevul învață pentru a răspunde peste o zi, peste o săptămînă, cînd va fi controlat. Cercetările psihologice au dovedit însă că învățarea pentru un termen apropiat nu este tot atît de eficientă ca aceea care vizează asimilarea cunoștințelor pentru un termen îndepărtat, învățarea pentru viață.

Obiecția cea mai puternică adusă modului actual de apreciere se referă la caracterul lui *needucativ*. Aprecierile prin note, prin calificative, prin alte forme de recompense și pedepse urmăresc să stimuleze pe elevi și să stabilească rangul lor în colectivul din care fac parte. A compara pe un elev cu un coleg al său în activitatea de învățare este tot atît de nelogic cu a

[90] Émile Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, 3-e édition, p. 283—285.

le cere să aibă aceeași înălțime și aceeași greutate. Elevul talentat la muzică, la desen, la matematică etc. va obține rezultate mai bune decît cel netalentat. E greșit să suprasoliciți pe fiecare elev spre a deveni bun și foarte bun la toate disciplinele școlare. Emulația și clasificarea generează rivalități între elevi, concurență, dorința de a învinge pe altul, de a obține lauda părinților sau a profesorului, de a atrage atenția asupra sa. Întrecerea duce la orgoliu, la îngîmfare, la dispreț pentru cel „învins". Ea nu dezvoltă spiritul colectiv, simțul într-ajutorării, altruismul. Cu ce este vinovat un elev că nu are talent la desen și caietul lui este necontenit arătat clasei ca sinteză a defectelor ?

A învăța pentru a lua notă mare, pentru a primi un premiu sau a face bucurie părinților înseamnă a învăța din *motive extrinseci.* Metodele de apreciere, așa cum sînt folosite astăzi în învățămînt, cultivă asemenea motive. Mult mai important ar fi însă ca prin metodele de apreciere să se dezvolte în elevi sentimentul datoriei împlinite, să se cultive *motivele intrinseci.* În loc de a învăța pentru a obține o notă mai mare sau de a ajunge primul în clasă, elevul să fie obișnuit cu efortul spre a simți satisfacțiile pe care le oferă munca, plăcerea unei reușite, împlinirea datoriei. Motive intrinseci sînt cele care nu depind de o recompensă din afara activității care se efectuează. Stimulul activității rezidă în realizarea ei cît mai corectă, cît mai apropiată de model sau chiar în activitatea în sine.

La obiecția că elevii n-ar fi capabili să desfășoare o activitate școlară eficientă dacă n-ar fi stimulați prin mijloace exterioare, J. S. Bruner arată în mod convingător că există anumite tendințe psihice umane care dovedesc posibilitatea și necesitatea de a sprijini activitatea de învățare pe motive intrinseci. Care sînt aceste tendințe ?

O asemenea tendință este *curiozitatea.* Copiii sînt atrași de ceea ce este neclar, neterminat și prin activitate doresc să termine, să clarifice ceva. Interesul lor pentru o lucrare se menține pînă o termină. După ce au clădit un turn din cuburi, îl strică, după ce au construit un castel din nisip, îl dărîmă. Dar pînă la terminarea construcției sînt absorbiți în muncă. Satisfacția este dată de activitate.

Un alt motiv intrinsec al învățării este *aspirația către competență.* Pe orice om îl atrag activitățile pentru care are oarecare aptitudini, un anumit grad de competență. Există competențe potrivite și mobilizatoare pentru fiecare vîrstă. Educația trebuie să se sprijine și să întrețină această tendință către competență. Cum ? „Punerea accentului pe răspunderea și inițiativa individuală, pe independența deciziei și a acțiunii, pe perfectibilitatea personalității, toate acestea contribuie la prezentarea, dincolo de vîrsta copilăriei, a unei motivații mai profunde a competenței" [91].

O altă tendință înnăscută care susține activitatea umană într-o direcție este *tendința de identificare,* emulația provocată de un model. Orice copil își modelează aspirațiile după o altă persoană, după un model cu care dorește să se identifice. Acest model este diferit în funcție de vîrstă. A

[91] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* p. 141.

Scanned with OKEN Scanner

pune în fața elevilor asemenea modele înseamnă a le da ocazia să se exercite într-un sens pozitiv.

Un alt motiv intrinsec al activității de învățare îl constituie *angajarea elevilor în rețeaua reciprocității sociale.* În activitatea din școală și de mai tîrziu, elevul nu lucrează izolat, ci în grup. La proiectarea unei activități și în timpul desfășurării ei fiecare ins își poate aduce o contribuție valoroasă, specifică. Unul se pricepe mai bine într-o latură, altul în alta. Schimbările de opinii, de servicii, apariția de roluri specializate, determină pe elev să participe la munca în colectiv, să înțeleagă pe cei cu alte păreri, să învețe de la alții și la rîndul lui să învețe pe alții [92].

Sprijinirea procesului de învățămînt pe aceste motive intrinseci duce la rezultate mai bune, mai temeinice, mai de durată, decît sprijinirea lui pe motive extrinseci, pe laude, note și alte forme de apreciere.

Ținînd însă seama de instabilitatea intereselor elevilor, de lipsa unor deprinderi ferme de muncă ordonată și sistematică și de incapacitatea lor de a-și evalua corect rezultatele muncii, considerăm că aprecierile făcute de profesor sînt necesare. Spre a diminua defectele legate de caracterul lor exterior, la folosirea metodelor de apreciere clasice și moderne, pot ajuta următoarele indicații care lămuresc *cum* și *cînd* să se facă aprecierile.

Prin note, laude, evidențieri să se încurajeze efortul, succesele, mai ales în faza inițială a activității elevilor. Aprecierea să aibă ca rezultat creșterea încrederii în posibilitățile lor, să le dea curaj în muncă, în noi încercări.

Să nu se insiste asupra nereușitelor elevului, să nu-l ducem pe elev în situația de a-i fi rușine de rezultatele muncii lui. Să nu se divulge producțiile slabe. E bine ca prin aprecierile care se fac, elevul să fie comparat mai mult cu el însuși decît cu alții. Să se evidențieze progresele realizate de el de la o etapă la alta, succesele în raport cu munca sa anterioară, fără a se indica rangul pe care-l ocupă în colectiv.

Cînd să se facă aprecierile ?

Aprecierile au rol stimulator și corectiv dacă se fac atunci cînd elevul simte nevoia de a compara rezultatele sale cu un etalon, cu un model.

Elevul le simte ca necesare, le dorește în momente de răscruce, de îndoială, de neîncredere.

Aprecierile negative să fie amînate sau suspendate în timp ce elevul lucrează, spre a înlătura astfel inhibițiile pe care le provoacă în mod obișnuit observațiile critice.

Metodele de învățămînt se perfecționează necontenit. Are loc o necontenită *modernizare* a lor. Modernizarea metodelor de învățămînt din vremea noastră vizează *accentuarea activismului elevilor.* În acest sens, profesorul nu mai are în principal rolul de a transmite cunoștințe elevilor, ci de a organiza, coordona și conduce activitatea de cercetare a elevilor. Se schimbă de asemenea și rolul elevilor. Ei nu mai sînt simpli înregistratori

[92] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, p. 149.

Scanned with OKEN Scanner

ai unor cunoștințe elaborate de alții, ci devin cercetători activi pentru descoperirea cunoștințelor noi. Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 a hotărît ca în învățămînt să fie diminuată ponderea metodelor expozitive și să fie folosite mai larg metodele moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor și presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor. Prin utilizarea unor metode adecvate, învățătorii și profesorii vor reuși să lichideze repetenția la clasele I—IV și să asigure parcurgerea învățămîntului obligatoriu de 10 ani de către *toți elevii*, fără a diminua exigențele față de nivelul lor de pregătire.

Modernizarea metodelor de învățămînt urmărește și *asigurarea caracterului științific* al acestui proces. În spiritul metodelor moderne este exclusă asimilarea dogmatică a cunoștințelor. Metodele devin căi care ajută pe elev să descopere și să asimileze conștient cunoștințele noi.

O altă trăsătură a modernizării metodelor de învățămînt este sporirea eficacității lor în raport cu scopul educației moderne. Sînt moderne metodele care asigură cucerirea mai temeinică și operațională a cunoștințelor, pregătirea mai adecvată a elevului pentru viața de după școală.

Lupta împotriva rutinei, a șablonului în munca didactică este și o luptă pentru perfecționarea metodelor de învățămînt.

În școala noastră se folosesc toate metodele prezentate mai sus. În mod obișnuit, în predarea unei lecții se folosesc mai multe metode de învățămînt. Cadrul didactic alege metodele cele mai potrivite, orientîndu-se după unele *criterii*.

El ține seama de *specificul obiectului de învățămînt*. Unele metode sînt mai potrivite la predarea unor obiecte de învățămînt decît la predarea altora. Pentru predarea istoriei este mai potrivită explicația, pentru predarea fizicii experimentul și lucrările de laborator.

Alegerea unei metode sau a alteia depinde și de *sarcina didactică* urmărită în întreaga lecție sau în diferitele etape ale acesteia. Dacă la o lecție de istorie se urmărește asimilarea de cunoștințe, atunci metoda potrivită este explicația ; dacă însă la lecția de istorie se urmărește recapitularea și sistematizarea cunoștințelor însușite anterior, atunci este mai potrivită conversația.

La alegerea metodei se ține seama și de *particularitățile de vîrstă* ale elevilor. Demonstrarea e mai potrivită la primele clase ale școlii generale, fiindcă la această vîrstă predomină gîndirea concretă. Descoperirea de adevăruri noi pe bază deductivă sau ipotetic-deductivă nu se poate aplica însă la aceste clase.

Profesorul alege metodele și în funcție de *dotarea școlii* (utilarea laboratoarelor, muzeelor, cabinetelor, cantitatea de material didactic), de *condițiile locale* (ce material intuitiv oferă mediul, ce experiență socială și de producție au elevii etc.), de *propria sa personalitate* (bun organizator al muncii elevilor, bun povestitor etc.).

Folosirea creatoare și adecvată a metodelor de învățămînt îi ajută pe elevi să-și însușească în mod temeinic multe cunoștințe încă din clasă, îi învață să cerceteze independent și să adopte o atitudine critică față de ceea ce află de la persoane sau din cărți.

Scanned with OKEN Scanner

C. MODURI ȘI FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

I. MODURI DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

După numărul de elevi pe care profesorul își propune să-i instruiască și să-i educe concomitent, învățămîntul poate fi *individual* și *colectiv*. În modul de învățămînt individual profesorul se ocupă într-o anumită unitate de timp cu un singur elev ; în modul colectiv el instruește și educă concomitent mai mulți elevi. Aceste moduri de învățămînt au apărut și s-au practicat în strînsă legătură cu necesitățile sociale. Fiecare din ele se caracterizează prin anumite trăsături.

1. MODUL INDIVIDUAL

Mult timp învățămîntul s-a predat individual. Atîta vreme cît uneltele de muncă erau rudimentare și mînuirea lor se putea învăța direct în procesul muncii sau prin imitație, iar societatea avea nevoie de un număr mic de persoane instruite pentru administrație, schimburi comerciale etc., învățămîntul s-a predat individual. În societățile bazate pe clase antagoniste, la acest învățămînt participau mai ales copiii din clasele dominante, spre a se pregăti pentru posturi de conducere în societate. Fie că părinții angajau un profesor sau mai mulți pentru instruirea copiilor, fie că învățămîntul se desfășura acasă la profesor, instruirea se făcea în mod individual. Elevul învăța numai acele cunoștințe care îl pregăteau pentru funcția pe care voia s-o ocupe și numai atîta timp cît era necesar. Profesorii erau angajați și plătiți de părinți atîta cît dura instruirea copiilor. Se înțelege că nu existau planuri de învățămînt, programe școlare, manuale. Fiecare elev începea studiile de care avea nevoie, atunci cînd hotărau părinții săi și le termina mai curînd sau mai tîrziu, în funcție de silința sa și de priceperea profesorului. Dacă un copil învăța spre a deveni încasator de impozite, el avea să se ocupe mai mult cu aritmetica ; dacă alt copil învăța spre a deveni secretar la primărie, el se ocupa mai mult cu scrierea frumoasă etc.

În asemenea condiții nu se putea vorbi de an școlar, de promovare dintr-o clasă în alta. Un copil putea începe studiile care-l interesau, la orice dată calendaristică și le putea termina de asemenea.

Profesorul se ocupa cu fiecare elev în parte, chiar dacă în aceeași încăpere învățau mai mulți copii. Dacă, de exemplu, pe un elev îl învăța să scrie, profesorul controla mai întîi cum știe să scrie litera învățată mai înainte, îi arăta cum se scrie o literă nouă și îl asista și ajuta pînă începea să o scrie binișor. Apoi îl lăsa să

exercite singur și el trecea la alt elev, care avea nevoie, să zicem, de învățarea citirii. Și proceda similar și cu acesta. Fiecare elev lucra numai un timp scurt sub îndrumarea directă a profesorului. Cea mai mare parte din timp elevii învățau singuri, memorau, exercitau.

Elevii care învățau în aceeași încăpere, la același profesor erau de vîrste diferite, aveau cunoștințe diferite, urmăreau scopuri diferite.

Instruirea elevilor după modul de învățămînt individual are unele avantaje. Profesorul poate cunoaște bine particularitățile individuale ale copiilor și poate organiza instruirea ținînd seama de acestea. Dacă un elev are un ritm de dezvoltare rapidă într-un anumit domeniu, instruirea lui va fi adaptată acestui ritm. Într-un timp scurt un asemenea elev poate să facă progrese foarte mari. Un alt elev care nu ar avea aptitudini în domeniul respectiv își va însuși materia într-un ritm mai lent. Profesorul sesizează imediat dificultățile pe care le întîmpină elevii și intervine la timp spre a-i ajuta să le învingă, evitînd astfel menținerea unor erori în cunoștințele lor.

Modul individual de instruire are însă multe neajunsuri. Este costisitor și deci nu permite participarea maselor la procesul de instrucție. Numai cei bogați ar putea angaja profesori pentru copiii lor. Acest mod de instruire nu creează un mediu favorabil pentru formarea și dezvoltarea sentimentelor și atitudinilor de prietenie, solidaritate, responsabilitate, întrajutorare, altruism etc., atît de necesare în societatea socialistă și în relațiile morale dintre oameni. Nu promovează emulația între elevi. Educația morală a copilului ar fi greu de înfăptuit, mai ales sub aspectul ei practic, fiindcă în afara unui cadru social nu se pot forma deprinderi de comportare, care presupun raporturi cu alți oameni, cu colective și instituții sociale.

2. MODUL COLECTIV

În secolele al XV-lea și al XVI-lea, dezvoltarea tîrgurilor și orașelor, dezvoltarea atelierelor de manufactură, extinderea comerțului, ca urmare a perfecționării uneltelor de producție, au făcut necesară instruirea unui număr tot mai mare de oameni. Muncitorul dintr-un atelier unde se lucra pe baza diviziunii sociale a muncii trebuia să posede unele cunoștințe elementare de scriere, citire, socotit spre a însemna comenzi, a citi aceste comenzi, a executa partea sa din lucrare la dimensiunile care permit asamblarea ei cu părțile lucrate de ceilalți muncitori.

Modul individual de organizare a procesului de învățămînt nu mai corespundea. Era nevoie să se creeze un mod de învățămînt care să permită ca în același timp un dascăl să învețe un număr mare de persoane. În aceste condiții a apărut modul de învățămînt colectiv.

Modul colectiv a făcut posibilă participarea maselor la procesul de instruire, răspîndirea culturii în toate straturile sociale. Acest mod de organizare a procesului de instruire favorizează și dezvoltarea morală a elevilor.

Modul colectiv a fost solicitat și impus de cerințele sociale dintr-un anumit stadiu de dezvoltare a societății, perioada de ascensiune a burgheziei. În aplicarea lui, ținîndu-se seamă de anumiți factori pe care-i vom cerceta mai jos, s-a ajuns

Scanned with OKEN Scanner

la stabilirea a trei sisteme de învățămînt colectiv : *sistemul monitorial, sistemul pe clase* și *sistemul pe echipe.*

a. **Sistemul monitorial,** folosit în unele țări din Europa în secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, din lipsă de cadre didactice, prevedea ca unui învățător să i se încredințeze un număr mare de elevi, uneori peste 300 de elevi. Pentru a putea instrui pe toți acești elevi, învățătorul alegea dintre ei pe cei mai isteți și mai bine dezvoltați fizic, numiți *monitori,* cărora le explica tema nouă, iar aceștia o explicau după aceea unui grup de elevi care le erau încredințați spre instruire, devenind astfel „învățători" ai colegilor lor. Sistemul monitorial sau *lancasterian* — după numele unui pedagog care l-a aplicat în Anglia — a fost adoptat legal, prin Regulamentul Organic, ca mod de organizare a procesului de învățămînt în țara noastră și a fost aplicat pînă cînd Legea învățămîntului din 1864 l-a înlăturat. O imagine sugestivă despre felul cum învățau carte copiii din țara noastră prin sistemul monitorial și despre defectele acestuia, ne dă scriitorul B. Ștefănescu Delavrancea în povestirea „Domnul Vucea".

Prin modul de învățămînt monitorial era posibil să se dea cunoștințe elementare unui număr mare de elevi, cu cheltuieli cît mai mici. În loc să fie plătiți, de exemplu, 10 învățători pentru a învăța 300 de elevi, era plătit unul singur. Nivelul calitativ al învățămîntului era însă foarte scăzut. Monitorii nu aveau cunoștințe mai multe decît colegii pe care îi instruiau, nu stăpîneau metode bune de predare, nu știau să îndrume pe colegi acolo unde aceștia întîmpinau greutăți. Aspectul educativ al învățămîntului era cu totul neglijat. Din cauza acestor deficiențe sistemul monitorial a fost părăsit și s-a adoptat sistemul de învățămînt pe clase.

b. **Sistemul de învățămînt pe clase** — numit și sistem de învățămînt pe clase și lecții, deoarece activitatea instructiv-educativă se desfășoară preponderent sub formă de lecții — a fost fundamentat teoretic de J. A. Comenius și s-a aplicat în Europa începînd din secolul al XVII-lea. El s-a răspîndit apoi în toate țările lumii și astăzi este *sistemul dominant de organizare a procesului de învățămînt.*

Sistemul de învățămînt pe clase a fost practicat sporadic și înainte de Comenius. Meritul lui Comenius este de a fi arătat necesitatea acestui mod de învățămînt și de a fi stabilit în amănunt cum să fie organizat. În lucrarea sa *Didactica magna* se găsesc indicații precise în acest sens, iar Comenius însuși a înființat și condus mai multe școli, unde învățămîntul era organizat pe clase.

Pentru ca profesorul să instruiască în același timp un număr mai mare de elevi este necesar ca aceștia să aibă o pregătire anterioară cît mai apropiată. De asemenea, o instruire colectivă a elevilor presupune ca ei să aibă un nivel intelectual cît mai apropiat, posibilități de gîndire și înțelegere apropiate, experiență de viață apropiată. De aceea la constituirea claselor se ține seama de pregătirea anterioară a elevilor și de vîrsta lor.

Clasa este formată dintr-un număr de elevi (30—40), relativ aceiași, care au aproape aceeași vîrstă și același nivel de cunoștințe. Ea desfășoară o activitate instructiv-educativă sub îndrumarea cadrelor didactice.

Introducînd modul de învățămînt colectiv pe clase, Comenius, a inițiat și alte modificări, în organizarea învățămîntului : activitatea școlară începe la o anumită dată calendaristică și se termină la o dată fixată (an școlar), pentru împrospătarea forțelor elevilor s-au introdus perioade de timp în care elevii să nu învețe (vacanțe școlare), zile libere, pauze între orele de activitate. Sistemul de instruire pe clase a

Scanned with OKEN Scanner

făcut necesară și utilizarea unor instrumente de verificare a pregătirii elevilor (examene, note, catalog) ca promovarea dintr-o clasă în alta să aibă o bază obiectivă. De asemenea, acest sistem a impus ca materia de învățămînt să fie repartizată pe discipline, pe capitole, pe teme care pot fi predate în timp de o oră tuturor elevilor dintr-o clasă. A fost nevoie să se elaboreze manuale școlare, în care elevii să găsească materia predată, spre a o repeta și memora, spre a face exerciții etc.

Sistemul de învățămînt pe clase este superior modului de învățămînt individual sub multe aspecte.

În primul rînd numai învățămîntul colectiv a putut asigura instruirea maselor. El a impus și pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice. Cel care voia să fie angajat ca profesor trebuia să facă dovada stăpînirii unor cunoștințe de specialitate și a unor cunoștințe și deprinderi pedagogice. Aceasta a contribuit la îmbunătățirea procesului de instruire.

Învățămîntului colectiv i s-au adus și critici. S-a arătat că într-un asemenea mod de organizare a instrucției nu se poate cunoaște suficient și nici nu se poate respecta individualitatea elevilor. În activitatea sa de a instrui pe elevi, profesorul ține seama de elevii mijlocii, adică de cei circa 60% din elevii unei clase care au inteligență mijlocie și ritm de muncă mijlociu. Dar într-o clasă, ca în orice colectiv neomogen, sînt și circa 20% elevi cu un nivel mintal peste mijlocia clasei și mai sînt circa 20% sub mijlocia clasei. Pentru aceste categorii de elevi modul de instruire pe clase prezintă dezavantaje. Elevii buni sînt obligați să-și încetinească ritmul de muncă, să asiste la repetarea unor explicații de care ei nu au nevoie, dar pe care profesorul trebuie să le dea pentru elevii mijlocii. Elevii slabi sînt obligați să depună eforturi deosebite, adesea în afara orelor de clasă, spre a se ține în pas cu cei mijlocii. Uneori acest efort al lor este inutil și rămîn în urmă la învățătură, sînt obligați să repete clasa ; alteori efortul depus se face în detrimentul orelor de odihnă și le periclitează sănătatea.

c. **Sistemul pe echipe (grupe).** Un alt mod de organizare a procesului de învățămînt este cel pe grupe sau echipe. Se pot constitui *grupe mari*, prin îmbinarea mai multor clase (ansamblu coral, cercuri de educație fizică etc.), și *grupe mici*, formate dintr-un număr mai mic de elevi (5—15 elevi) din aceeași clasă, iar în unele cazuri și din elevi din clase diferite. Munca pe grupe se desfășoară în forme extrem de variate. Prezentăm două din formele cele mai utilizate cînd munca de instruire se organizează pe grupe mici : cînd munca pe grupe se desfășoară în afara orelor de clasă, cînd activitatea pe grupe se desfășoară în timpul orelor de clasă.

În primul caz, clasa de elevi este împărțită în grupe de 4—7 elevi. Grupele se formează liber, după preferințele elevilor, dar profesorul urmărește ca fiecare grupă să aibă cam același număr de elevi și să fie cam de aceeași forță intelectuală. În fiecare grupă intră elevi buni, mijlocii și slabi. Grupa își alege un conducător. Acesta este elevul care se bucură de mai multă încredere, autoritate și simpatie din partea membrilor grupei. Fiecare grupă primește de executat o sarcină precisă : să studieze o temă sau o subtemă din programa școlară. După ce primește tema pe care o are de efectuat, grupa își face un plan de muncă, se interesează de bibliografia necesară. În aceste activități (alcătuirea planului, bibliografia problemei) profesorul ajută grupele. Apoi grupa începe studierea temei. Obișnuit, fiecare membru din grupă primește o parte din temă, conform planului de muncă, și răspunde de executarea ei. Dar fiecare membru al grupei informează pe colegi — și este informat la rîndul

Scanned with OKEN Scanner

său — despre materialul pe care l-a găsit și care privește pe ceilalți. Grupa sau echipa se adună din timp în timp spre a constata ce s-a realizat pînă atunci și ce mai rămîne de făcut. Cînd întregul material este adunat, se trece la consemnarea rezultatelor sub forma unui referat, elaborat în comun.

Toată această activitate se desfășoară în afara orelor de curs. La data cînd tema respectivă urmează să fie însușită de elevii unei clase, conform programei școlare și planificării calendaristice a profesorului, referatul este citit în clasă, în fața tuturor elevilor și a profesorului, de un elev din grupă, fiind însoțit de material demonstrativ, lecturi ilustrative etc. După ce se termină prezentarea referatului, elevii din clasă pot cere lămuriri asupra problemelor pe care nu le-au înțeles, pot face completări etc. La întrebările colegilor dă răspuns conducătorul grupei sau elevul care a cercetat partea respectivă. În timpul prezentării referatului și al discuțiilor, elevii din clasă își iau notițe, referatul înlocuind expunerea pe care în mod obișnuit o face profesorul. După terminarea discuțiilor, profesorul subliniază ideile principale care trebuie reținute din referat, apreciază referatul și discuțiile. După aceasta grupa (echipa) se dizolvă. Cînd se vor da noi teme de studiu, se vor forma echipe noi, care pot fi diferite de cele din trecut.

O asemenea formă de muncă pe echipe se utilizează nu numai pentru studierea unor teme noi, ci și pentru recapitularea materiei, pentru efectuarea unor lucrări practice, pentru pregătirea unei serbări școlare, pentru pavoazarea clasei etc.

O altă formă de muncă pe grupe mici se folosește cînd activitatea grupelor se desfășoară *în timpul orelor de clasă*. Grupele se constituiesc după aceleași criterii arătate mai sus. Profesorul împarte tema pe care o are de predat în acea oră în mai multe subteme și dă fiecărei grupe cîte o subtemă de cercetat în clasă, timp de 15—20 minute. În afară de manual, fiecare grupă cercetează materialul pus la dispoziție de profesor (hărți, extrase din cărți și reviste de specialitate, ilustrații etc.). Elevii studiază materialul respectiv, grupați pe mese, își fac însemnări. Profesorul observă munca fiecărei grupe, trece de la o grupă la alta și îndrumează, dacă se simte nevoia. După scurgerea timpului fixat, ținîndu-se seama de ordinea logică a subtemelor, conducătorul fiecărei grupe expune ceea ce grupa sa a aflat esențial în materialul studiat, colegii pun întrebări etc.

În unele cazuri, profesorul expune personal materialul din subteme afară de una sau două pe care elevii le vor studia pe grupe.

Prin acest mod de organizare a procesului de învățămînt, elevii își însușesc în mod mai activ cunoștințele noi decît atunci cînd se lucrează frontal cu întreaga clasă, gîndirea este mai intens solicitată. Pe de altă parte, în cadrul grupelor, elevii timizi fac mai ușor apel la colegii lor spre a înțelege unele cunoștințe, decît în cazul instruirii pe clase, cînd ei s-ar jena să ceară lămuriri profesorului. Studiile de psihologie pedagogică au dovedit că munca în grup este mai stimulativă, că în cazul cînd se rezolvă probleme în grupuri mici randamentul este superior față de cel obținut într-un sistem de muncă individuală [93].

Modul de organizare a învățămîntului pe grupe a fost recomandat și practicat de pedagogi de mare prestigiu ca Peter Petersen, W. Sanderson, R. Cousinet,

[93] Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgő, *Creativitate, modele, programare*. Ed. științifică, București, 1967, p. 52.

C. Freinet. Ei au creat și condus instituții școlare, unde învățământul a fost organizat pe grupe. În țara noastră, un experiment interesant a făcut I. Popescu-Teiușan [94].

Practica educativă a arătat însă că acest mod de organizare a învățământului are *limite*, se lovește de unele inconveniente. Tratarea unei teme școlare cere mult mai mult timp, decît dacă lecția este explicată elevilor de către profesor. Cînd o temă este împărțită între grupe de elevi, o grupă va cunoaște bine numai partea pe care a studiat-o ea, iar părțile studiate de celelalte grupe vor fi mai slab însușite decît în munca frontală a profesorului cu întreaga clasă. Modul acesta nu se poate aplica la toate temele. La însușirea unei limbi străine de către elevii începători, la formarea unor priceperi și deprinderi (desen, vioară, pian etc.) dă rezultate mai bune organizarea învățământului în mod individual ; la asimilarea unor teme de literatură, la convorbirile etice etc. dă rezultat mai bun modul de organizare pe clase.

S-a constatat că la activitățile organizate pe grupe activează mai mult elevii buni ; cei slabi sau nu activează, sau execută ceea ce le spun cei buni. Cînd munca pe grupe se folosește în orele de clasă e necesar ca profesorul să pregătească un material bogat, ceea ce duce la supraîncărcarea profesorului.

E necesar ca profesorul să vegheze ca *spiritul de cooperare* să caracterizeze nu numai activitatea dintre membrii grupei, ci și pe cea dintre grupe, să combată încercările de luptă neloială, de concurență. Sociologia grupurilor mici a adus precizări de seamă în organizarea și funcționarea modului de instruire pe echipe.

3. *Observații asupra modurilor de organizare a procesului de învățămînt.*

S-a constatat că fiecare mod de învățămînt are unele calități și unele defecte. Practica educativă a dovedit că în condițiile actuale, dintre aceste moduri de învățămînt, cel care dă rezultate mai bune este cel al organizării pe clase. În școala de azi aceste moduri de învățămînt se îmbină, se completează reciproc, astfel ca prin aceasta să se evite unele din neajunsurile lor.

În cadrul activității cu clasa școlară se apelează și la modul de instruire individuală. Cînd elevii efectuează independent în clasă și acasă diferite teme, profesorul se ocupă de fiecare elev în parte, deci folosește un mod de învățămînt individual. Tot la fel se procedează și cînd el dă îndrumări unor elevi rămași în urmă la învățătură, cînd stimulează munca unor elevi cu preocupări deosebite pentru anumite obiecte de studiu. În studiul limbilor moderne în laboratoare lingvistice munca în colectiv se îmbină cu munca individuală : unele părți din temă sînt expuse tuturor elevilor clasei sau grupei respective, iar în timpul cînd elevii fac exerciții pentru însușirea corectă a pronunției, a aplicării unor reguli, elevii lucrează individual, iar profesorul urmărește și ajută pe cei care întîmpină greutăți.

In cadrul sistemului de învățămînt pe clase se apelează și la organizarea muncii pe grupe sau pe echipe, fie în activitatea didactică, fie în cea extradidactică. O parte din activitatea în clasă se poate desfășura sub îndrumarea și conducerea directă a profesorului, apoi elevii vor fi solicitați să formeze grupe și să cerceteze împreună unele aspecte ale temei de studiu, fie în clasă, fie acasă. Lucrările de laborator, observațiile independente, lucrările practice din atelier sau de pe loturile școlare se pot organiza pe grupe.

[94] I. Popescu-Teiușan, *Spre o nouă educație a tineretului. Pedagogia comunităților de muncă*. Craiova, Scrisul românesc, 1943.

Scanned with OKEN Scanner

In învăţământul contemporan au fost create o mulţime de sisteme de organizare a instruirii şi educării elevilor, urmărindu-se respectarea cît mai completă a aptitudinilor şi nivelului de inteligenţă al elevilor, a ritmului lor de muncă. Aceste sisteme vor fi prezentate succint la sfîrşitul capitolului.

II. FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

1. LECŢIA — FORMĂ DE BAZĂ A ORGANIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Procesul de învăţămînt poate fi organizat în mai multe forme. Forma cea mai utilizată, cu o tradiţie de sute de ani, este *lecţia. Lecţia este activitatea desfăşurată de elevi sub conducerea profesorului, prin care îşi însuşesc o temă din programa şcolară, într-un timp limitat (în şcoala noastră, 50 de minute).*

Însuşirea conţinutului învăţămîntului se poate organiza sub formă de lecţii şi în modul de învăţămînt individual, dar modul colectiv de organizare a procesului de învăţămînt şi în special organizarea lui pe clase a impus lecţia ca principala formă de activitate care asigură formarea fiecărui elev. În cele mai multe şcoli din lume procesul de învăţămînt este organizat *pe clase şi lecţii.*

Organizarea procesului de învăţămînt sub formă de lecţii prezintă mai multe caracteristici. Materia de învăţămînt este împărţită în *unităţi mici,* care pot fi asimilate de elevi în *timpul fixat.* Între temele care se predau la un obiect de învăţămînt este o *succesiune* logică. Asimilarea fiecărei teme priveşte *toate aspectele învăţării* : înţelegerea materialului nou, consolidarea lui, aplicarea în practică, formarea priceperilor şi deprinderilor în legătură cu el, controlul cantităţii şi calităţii materialului asimilat. Activitatea se desfăşoară sub *îndrumarea* unei persoane pregătite spre a conduce acest proces, profesorul. Profesorul *alege materia* de asimilat de către elevi, *stabileşte durata* activităţii, *alege metodele* de care se vor servi elevii în muncă, *hotărăşte structura* (etapele) acestei activităţi *şi conţinutul* fiecărei etape, *asigură unitatea instrucţiei cu educaţia.*

Fiind o activitate atît de complexă, în care trebuie să se îmbine armonios *toate elementele procesului de învăţămînt,* lecţia a devenit de mult timp obiect de studiu al pedagogilor, în vederea perfecţionării ei. I. A. Comenius, I. H. Pestalozzi, I. F. Herbart, K. D. Uşinski, O. Decroly, I. Dewey au adus contribuţii de seamă la organizarea lecţiilor. Problemele lecţiei au preocupat şi pe pedagogii din ţara noastră. I. Creangă, G. G. Antonescu, C. Narly, R. Petre, M. Biciulescu, I. Popescu-Teiuşan au studiat diferite aspecte ale organizării lecţiilor.

Scanned with OKEN Scanner

În școala socialistă, lecția constituie *principala formă* de organizare a procesului de învățămînt. Prin lecții cunoștințele despre un domeniu din realitate sînt asimilate gradat, sînt adaptate posibilităților de înțelegere a elevilor, sînt consolidate prin exerciții, sînt prezentate sistematic, încît elevii își formează *sisteme de cunoștințe*. Lecțiile asigură și o informare amplă și sistematică a elevilor în diferite domenii, dar ajută și la formarea personalității lor. Ele contribuie la dezvoltarea gîndirii și imaginației elevilor, la formarea sentimentelor superioare, la fortificarea voinței, la obișnuirea elevilor cu munca organizată și cu disciplina, le cultivă progresiv aptitudinile și talentele, îi ajută să-și însușească tehnica muncii independente. Aceste avantaje pe care le oferă au validat lecția ca formă principală, formă de bază în organizarea procesului de învățămînt.

În anumite situații, procesul de învățămînt poate fi organizat și sub **alte forme.** Astfel, cu elevii care au absentat mai mult timp de la școală, cu cei care din diferite motive au rămas în urmă la un obiect de învățămînt, profesorul poate organiza *activități suplimentare,* fie individual, fie în grup, ajutîndu-i să ajungă la zi cu materia. Cu elevii care n-au înțeles anumite părți din materie, ca și cu cei care vor să aprofundeze peste nivelul programei anumite teme, se organizează *meditații,* respectiv *consultații.* Uneori cunoștințele noi sau consolidarea acestora se realizează, într-un cadru organizat, cu prilejul *excursiilor și vizitelor.* Procesul de învățămînt se organizează în școala socialistă și sub forma muncii în *laborator* și a *participării la munca productivă* [95]. În laboratoare elevii pot studia în mod independent anumite fenomene, pot verifica rezultatele unor cercetări făcute de alte persoane etc., utilizînd predominant experimentul.

În patria noastră, în vederea legării mai strînse a învățămîntului de producție, de viață, elevii participă la munca productivă în întreprinderi industriale, agricole, comerciale, unde, sub îndrumarea muncitorilor calificați își însușesc deprinderi de muncă, învață să se integreze în viața socială, își formează personalitatea.

2. CERINȚELE DIDACTICE ALE UNEI LECȚII

Valoarea unei lecții, ca a oricărei activități, se apreciază în funcție de *randament.* O lecție eficientă este o lecție care dă randamentul maxim, în condițiile în care s-a lucrat. E adevărat că acest randament nu poate fi măsurat obiectiv, sub toate aspectele, la sfîrșitul unei lecții, așa cum pot fi apreciate produsele materiale printr-un control tehnic de calitate. Unele rezultate ale activității didactice pot fi observate numai după o lungă durată de timp, dar fără să se poată preciza care a fost lecția sau lecțiile care le-au produs. Așa sînt rezultatele care privesc dezvoltarea proceselor psihice, formarea concepției științifice despre lume, progresul moral și estetic al elevilor.

[95] Vincenty Okoń, *Didactica generală.* Editura didactică și pedagogică, București, 1974, p. 240—241.

Scanned with OKEN Scanner

Alte rezultate ale activității didactice pot fi însă constatate cu ușurință la sfîrșitul lecției : elevul are un volum de cunoștințe mai mare decît la începutul lecției, și-a format și consolidat mai bine unele priceperi și deprinderi, este capabil să explice mai științific fenomenele din jur, stăpînește mai bine anumite tehnici de muncă intelectuală și fizică, se pricepe să aplice mai corect în practică anumite cunoștințe. La sfîrșitul unei lecții eficiente elevul simte că s-a dezvoltat sub mai multe aspecte. Lecția are randamentul maxim atunci cînd *toți elevii* din clasă au obținut *maximum de rezultate bune cantitativ și calitativ,* în funcție de posibilitățile lor, *cu un efort cît mai mic, într-un timp cît mai scurt.*

Orice lecție trebuie să constituie un pas mai departe în dezvoltarea personalității elevului. Pentru aceasta se cer respectate mai multe cerințe.

a. **Claritatea scopului urmărit.** Lecția duce la bune rezultate instructive și educative, dacă profesorul stabilește cu claritate și precizie scopul pe care-și propune să-l realizeze cu ajutorul ei. Acest scop constituie pivotul în jurul căruia se axează întreaga lecție. Alegerea metodelor și procedeelor, alegerea conținutului lecției și reliefarea unor părți din acest conținut, structura lecției și îmbinarea modului de muncă individuală cu cel colectiv depind de scopul urmărit prin lecție. Stabilirea cu claritate și precizie a scopului îl ajută pe profesor să evite digresiunile inutile și să prezinte sistematic materialul de bază.

Scopul unei lecții exprimă esența instructiv-educativă a acesteia. Într-o lecție se urmăresc de obicei mai multe scopuri, dar unul este dominant. Celelalte sînt subordonate lui.

Orice lecție, din orice disciplină de învățămînt, urmărește în primul rînd realizarea unui scop apropiat, particular, care decurge din tema acelei lecții. O anumită lecție concretă de matematică, literatură, istorie, desen etc., trebuie să dezvolte personalitatea elevului sub anumite aspecte, să-l ajute să progreseze în anumite direcții. Acesta este scopul principal al acelei lecții. Cînd se fixează acest scop apropiat al lecției, se ține seama că prin realizarea lui se contribuie și la realizarea altor scopuri mai îndepărtate, mai cuprinzătoare, cum ar fi : scopul urmărit de predarea acelui obiect de învățămînt la clasa respectivă și în școala respectivă, scopul urmărit de gradul de învățămînt respectiv, pregătirea pentru a face față unor sarcini actuale și de perspectivă ale societății, contribuția la dezvoltarea unor aspecte intelectuale, morale, estetice ale elevului de azi și ale cetățeanului de mîine, și, în sfîrșit, contribuția acestei lecții la dezvoltarea multilaterală a personalității elevului. Între aceste scopuri există o legătură indisolubilă. Scopurile mai îndepărtate ajută la precizarea scopului apropiat al lecției ; iar realizarea scopului apropiat constituie un pas spre realizarea scopurilor mai îndepărtate. De aceea este deosebit de importantă fixarea cu claritate și precizie a scopului lecției.

Spre a fixa în mod corect scopul unei lecții, profesorul trebuie să țină seama de trei elemente : conținutul temei pe care o va preda, nivelul actual de dezvoltare a elevilor și sarcinile mai apropiate și mai îndepărtate în direcția cărora trebuie dezvoltată personalitatea elevilor. Ținînd seama de aceste elemente profesorul poate stabili cu precizie ce cunoștințe și de-

Scanned with OKEN Scanner

prinderi pot fi formate sau consolidate cu ajutorul conținutului temei, în funcție de vîrsta și de pregătirea anterioară a elevilor, care vor fi aspectele educative realizabile în mod neforțat prin acest conținut. Prin conținutul temei, posibilitățile actuale ale elevilor sînt ajutate și stimulate să se dezvolte în direcția unor cerințe mai înalte, sociale și individuale. Deci, într-o lecție, profesorul își propune să dezvolte personalitatea elevului, atît cît permit conținutul de informații pe care le dă și nivelul actual de dezvoltare a elevului. Într-o lecție bună, concomitent cu realizarea sarcinilor instructive se realizează și sarcinile ei educative, sarcinile informative se împletesc cu cele formative. Transmițînd elevilor cunoștințe științifice, formîndu-le priceperi și deprinderi se realizează și dezvoltarea gîndirii și a spiritului de observație, memoria și imaginația, sentimentele și voința lor. În orice lecție bună elevii se obișnuiesc să fie disciplinați și atenți, să fie perseverenți și conștiincioși în muncă. Prin adevărurile științifice pe care le transmite, lecția ajută și la formarea bazelor concepției științifice despre lume, la educarea elevilor în spiritul moralei comuniste.

Cînd fixează scopul unei lecții, profesorul are în vedere contribuția specifică, particulară pe care acea lecție o are la instruirea și educarea elevilor. Scopul lecției sintetizează esențialul acestei contribuții.

b. **Alegerea judicioasă a conținutului lecției.** Spre a realiza o lecție bună profesorul trebuie să aleagă pentru fiecare parte a lecției materialul cel mai potrivit, care să asigure atingerea scopului urmărit. De exemplu, dacă urmărește să formeze la elevi o noțiune nouă, le va prezenta exemple tipice și caracteristice în acest sens ; dacă urmărește ca elevii să ajungă la o concluzie corectă pe baza unor comparații, el selectează obiectele care vor fi comparate și precizează criteriul de comparație ; dacă urmărește să formeze anumite priceperi, alege exerciții adecvate acestui scop.

Cu privire la cantitatea de material care să fie însușit de elevi în decursul lecției, e bine să se evite exagerările : să nu se dea nici prea mult material, nici prea puțin. Programele școlare precizează volumul de informații pentru o lecție. Dacă se dă prea mult material, elevii nu vor reține decît o parte din el și nu este sigur că vor reține tocmai ceea ce este esențial. Dacă elevii sînt prea puțin solicitați, dacă li se oferă prea puțin material, lecția nu are randament, seamănă cu o întreprindere în care mașinile merg în gol. Folosind un termen din agricultură privind însămînțările, am putea spune că și în desfășurarea unei lecții cantitatea de informație trebuie să aibă *densitatea optimă* pe tot parcursul ei.

La alegerea materiei de învățămînt se ține seama și de locul pe care îl ocupă acea lecție în sistemul de lecții din care face parte. Orice lecție trebuie privită ca o verigă dintr-un lanț : ea continuă și îmbogățește pregătirea anterioară a elevilor, dar totodată pregătește pe elevi spre a înțelege mai temeinic cunoștințele care vor fi predate în lecțiile următoare. Profesorul care are clară perspectiva pregătirii viitoare a elevilor săi știe asupra căror cunoștințe din lecția de zi să stăruie, spre a asigura succesul elevilor în viitor.

c. **Alegerea metodelor și procedeelor potrivite pentru realizarea sarcinilor urmărite în fiecare parte a lecției.** Așa cum am arătat și în altă

Scanned with OKEN Scanner

parte, alegerea judicioasă a metodelor și procedeelor didactice ajută la reușita lecției. În decursul unei lecții se folosesc de obicei mai multe metode, potrivit sarcinilor didactice urmărite. Fiecare sarcină didactică se realizează mai bine prin utilizarea anumitor metode. Spre a realiza o lecție bună, profesorul alege din fiecare grupă de metode pe cea sau pe cele care sînt în concordanță cu scopul urmărit, cu vîrsta și pregătirea anterioară a elevilor. Utilizarea judicioasă a fiecărei metode, la locul și timpul cel mai potrivit, în condiții variate de la o clasă la alta, de la o temă la alta, contribuie la sporirea eficienței lecției.

d. **Organizarea metodică a lecției.** Într-o lecție bună nimic nu se face la întîmplare, ci după un plan bine gîndit. Diferitele activități care alcătuiesc lecția sînt desfășurate într-o succesiune logică, spre a asigura realizarea scopului ei. Fiecărei activități i se acordă o durată care contribuie la obținerea unui maximum de randament. *Nici un minut din lecție nu trebuie irosit și nici o secvență din lecție nu trebuie tratată superficial.* Practica instructiv-educativă pune la îndemînă multe cazuri negative : efectuarea unor activități formale, necerute de lecția respectivă, conversații introductive prea lungi, insistență asupra unor cunoștințe pe care elevii le posedă deja, prezentarea unui material didactic prea bogat, efectuarea unor exerciții-șablon, lipsite de varietate și progresivitate etc.

Buna organizare a lecției depinde de respectarea principiilor didactice, în condițiile concrete de activitate cu clasa respectivă.

O lecție bine organizată antrenează la activitate pe toți elevii. Particularitățile individuale fac însă ca aceștia să nu lucreze în același ritm, să nu obțină aceleași rezultate. Profesorul prevede aceste situații și pregătește mijloacele potrivite spre a obține de la fiecare elev randamentul maxim, fie alternînd munca îndrumată cu cea independentă, cînd poate veni în sprijinul elevilor mai slabi, fie îmbinînd lecția clasică cu forme de instruire programată, care asigură desfășurarea activității fiecărui elev în ritmul său propriu.

O lecție este metodic organizată cînd toate activitățile desfășurate constituie *un tot unitar,* servesc atingerea scopului urmărit.

III. TIPURI DE LECȚIE

1. STRUCTURA ȘI TIP DE LECȚIE

Prin structura lecției se înțelege modul de organizare sau de alcătuire a ei. O lecție este o unitate, dar este alcătuită din mai multe activități, din mai multe *momente* sau *etape*. .

Pedagogii s-au străduit să găsească un *model de structură a lecției,* adică să arate etapele prin care ar trebui să treacă desfășurarea oricărei lecții, spre a se asigura obținerea unor rezultate bune. Asemenea modele au elaborat I. A. Comenius,

I. H. Pestalozzi, O. Decroly și alții. O largă răspîndire a avut-o structura propusă de I. F. Herbart. El considera că orice lecție, indiferent de obiectul de învățămînt și de scopul urmărit, trebuie să treacă neapărat prin următoarele „trepte formale" : claritatea (expunerea temei noi de profesor), asocierea (stabilirea de asemănări și deosebiri între cunoștințele noi și cele însușite anterior), sistemul (evidențierea cunoștințelor esențiale, sistematizarea lor), metoda (aplicarea în practică a cunoștințelor prin rezolvări de probleme, exerciții, lucrări practice).

Un elev al lui Herbart, pedagogul german *Wilhelm Rein* a completat structura lecției herbartiene, adăugînd o nouă etapă și a reformulat denumirea celorlalte etape. Conform indicațiilor lui Rein, o lecție ar avea următoarele momente : pregătirea (o conversație cu elevii care să asigure însușirea noului material), predarea (transmiterea noului material), asocierea (relevarea elementelor comune din cadrul materialului nou, precum și dintre acestea și cunoștințele mai vechi ale elevilor), generalizarea (formularea unor noțiuni noi, definiții, reguli, legi), aplicarea (explicarea unor fenomene noi pe baza cunoștințelor însușite, rezolvări de probleme, exerciții, lucrări practice).

Această structură a lecției a fost acceptată de mulți pedagogi români, înainte de anul 1944.

Pedagogia socialistă respinge părerea că orice lecție trebuie să treacă printr-un număr fix de etape. Practica pedagogică — piatra de încercare a oricărei teorii pedagogice — a dovedit că „treptele formale" sînt o creație artificială și împiedică obținerea unui randament maxim la lecție. Preocupat să respecte aceste „trepte", profesorul urmărea nu atît accesibilitatea cunoștințelor pentru elevi, cît adaptarea forțată a lecției la schemele didactice.

Cînd au fost analizate etapele procesului de învățămînt [96], s-a arătat că acestea sînt : 1. perceperea activă a materialului nou, 2. înțelegerea și generalizarea acestui material, 3. fixarea cunoștințelor însușite, 4. formarea priceperilor și deprinderilor (aplicarea în practică) și 5. verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi. În unele lecții, activitatea elevilor trece prin toate aceste etape. Acestea se numesc *lecții mixte sau combinate*. În alte lecții însă activitatea elevilor se concentrează mai mult asupra unor etape, urmărindu-se realizarea unor sarcini didactice mai restrînse :

asimilarea de cunoștințe noi (perceperea activă a materialului, înțelegerea și generalizarea lui) ;

fixarea, recapitularea și sistematizarea cunoștințelor însușite în mai multe lecții anterioare ;

formarea de priceperi și deprinderi, aplicarea în practică ;

controlul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Lecțiile care urmăresc aceeași sarcină didactică aparțin aceluiași tip de lecție. Există deci cinci tipuri de lecție [97].

În cadrul fiecărui tip de lecție există o mulțime de *variante* în funcție de metoda folosită, de vîrsta elevilor, de locul unde se desfășoară lecția, de nivelul de pregătire al elevilor, de mijloacele didactice utilizate

[96] Vezi p. 55—59.
[97] Asupra tipurilor de lecție și asupra structurii lor nu există consens între pedagogi.

Scanned with OKEN Scanner

etc. În cadrul fiecărei variante, structura lecției se poate schimba, etapele dobîndind altă pondere sau alt loc în desfășurarea lecției.

Cunoașterea principalelor tipuri de lecție și a structurii acestora este utilă cadrelor didactice. Tipurile de lecție și structura lor nu trebuie considerate însă ca șabloane pe care profesorul să le urmeze întocmai, ci numai ca scheme orientative, ca sugestii de a-și organiza cît mai bine lecțiile.

2. LECȚIA COMBINATĂ

Lecția combinată se folosește numai în primele clase ale școlii elementare. În cadrul ei se realizează și verificarea cunoștințelor vechi și asimilarea de cunoștințe noi și fixarea acestora, cît și organizarea muncii elevilor în vederea formării de priceperi și deprinderi. Folosirea acestui tip de lecție este posibilă și utilă la elevii de vîrstă mică. Este posibilă, fiindcă volumul de cunoștințe noi ce se cer însușite este mic, deci rămîne timp suficient și pentru realizarea altor sarcini didactice. Este utilă, fiindcă schimbarea activităților în decursul unei ore, unită cu schimbarea metodelor de învățămînt, solicită alți centri corticali și prin aceasta se evită oboseala, se menține o atenție încordată. Lecția combinată este cea mai complexă. Propunîndu-și să realizeze toate sarcinile didactice, o lecție de tip combinat are cea mai complexă structură, ceea ce ne oferă ocazia de a prezenta toate etapele unei lecții și activitățile prin care se realizează toate sarcinile didactice. Cînd vom prezenta structura celorlalte tipuri de lecție, vom insista numai asupra aspectelor particulare.

a. **Structura lecției combinate.** Principalele etape care se parcurg în desfășurarea unei lecții combinate sînt următoarele : organizarea clasei, controlul materialului însușit anterior, asimilarea de cunoștințe noi, consolidarea (fixarea) cunoștințelor, teme (exerciții) efectuate în clasă și acasă în vederea formării de priceperi și deprinderi.

Organizarea clasei pentru lecție. La începutul oricărei lecții profesorul asigură condițiile pentru buna ei desfășurare. Se asigură ordinea și liniștea în clasă, ca toți elevii să audă îndrumările care se dau. Se controlează prezența elevilor și se cer lămuriri despre cauzele absențelor, ca la nevoie să se dea ajutor celor absenți. Tot în această etapă, profesorul așază la locul potrivit materialul didactic de care are nevoie în timpul lecției pentru demonstrare. Elevii pun pe masă, conform indicațiilor profesorului, cărțile, caietele și alte materiale de care se vor servi ulterior.

Nu este indicat să se înceapă activitatea didactică pînă nu sînt îndeplinite aceste condiții. De buna organizare a clasei pentru lecție depinde munca disciplinată și eficientă a elevilor. Această etapă durează 1—2 minute.

Controlul materiei însușite anterior. Profesorul controlează atît *temele* scrise și lucrările practice pe care elevii le-au executat în mod independent acasă, cît și *nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi* însușite în

lecțiile anterioare. Controlul este necesar spre a-i obișnui pe elevi cu pregătirea perseverentă și conștiincioasă. Totodată prin control pot fi evitate lacunele din cunoștințele elevilor și rămînerea lor în urmă la învățătură.

Controlul temelor se referă la două aspecte : dacă toți elevii și-au efectuat temele în întregime (control cantitativ) și dacă le-au efectuat corect și îngrijit (control calitativ).

În timpul lecției, cadrele didactice efectuează de obicei controlul cantitativ al temelor. Controlul calitativ nu se poate efectua totdeauna în timpul lecției, fiindcă ar necesita prea mult timp. În practica învățămîntului se folosesc unele procedee care asigură eficiența controlului calitativ. Astfel, dacă elevii au avut de executat teme la care răspunsul poate fi identic (exerciții și probleme de matematică, fizică, chimie, exerciții și analize gramaticale etc.) atunci controlul calitativ se poate face în timpul lecției. Un elev citește un exercițiu și explică modul cum l-a rezolvat, altul citește alt exercițiu și așa mai departe. Elevii își corectează în caiete eventualele greșeli. Dacă unii au folosit alte procedee de rezolvare, vor arăta de ce au ales acel procedeu și se va discuta în clasă dacă acel procedeu este mai bun decît cel ales de majoritatea elevilor. Dacă însă tema pentru acasă nu se pretează la un control frontal (compuneri libere, caracterizări etc.), atunci controlul va fi efectuat de profesor în afara orelor de clasă, luînd acasă succesiv caietele cîte unui grup de elevi, încît în mod periodic să fie controlate temele tuturor elevilor. După ce elevii și-au format obișnuința de a-și îndeplini în mod conștiincios datoria, controlul temelor poate fi efectuat la intervale mai mari.

Controlul nivelului de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite în lecțiile anterioare se realizează prin metodele cunoscute : chestionarea orală, lucrările scrise de control, lucrările practice, teste etc.

În cadrul verificării, profesorul caută să constate nu numai dacă elevul redă corect și complet temele propuse, ci și modul cum a înțeles materialul, dacă îl interpretează corect, dacă știe să-l aplice în situații adecvate. Verificarea nu se reduce la repetarea lecției vechi, ci ea se axează pe probleme sintetice, are un caracter selectiv.

Asimilarea cunoștințelor noi. O altă sarcină didactică pe care își propune să o realizeze o lecție combinată este asimilarea de cunoștințe noi. Asimilarea nu se realizează, de cele mai multe ori, printr-o singură activitate.

Adesea este nevoie de o *pregătire a elevilor* spre a înțelege tema nouă. Elevii asimilează mai ușor și mai temeinic cunoștințele noi, dacă în prealabil au fost readuse în conștiința lor unele cunoștințe însușite mai înainte, de care se leagă logic cunoștințele noi. Se înțelege că dacă noile cunoștințe se leagă logic, organic de cunoștințele din lecția anterioară, atunci prin controlul lecției vechi se realizează și o pregătire pentru lecția nouă și nu mai este nevoie de o pregătire specială. Dacă însă cunoștințele noi nu le continuă pe cele din lecția precedentă, atunci este necesar să se organizeze cu elevii o convorbire (convorbire introductivă), cu scopul de a clarifica și completa cunoștințele vechi, utile pentru înțelegerea materialului nou.

Scanned with OKEN Scanner

În unele cazuri se urmărește nu numai o pregătire intelectuală a elevilor, ci și o pregătire afectivă a lor pentru lecția nouă, adică să se creeze o atmosferă favorabilă desfășurării lecției, să se trezească în elevi curiozitate și interes pentru conținutul lecției noi, dorința de a-și însuși noile cunoștințe.

În sfîrșit, sînt și cazuri cînd este necesară o pregătire voluntar-practică a elevilor pentru lecția nouă : să fie pregătiți pentru efortul cerut, pentru învingerea dificultăților, să intuiască anumite materiale, să efectueze măsurători, să manipuleze anumite aparate, de care vor avea nevoie în decursul însușirii noilor cunoștințe.

În practica instructiv-educativă se fac adesea greșeli în organizarea pregătirii pentru lecția nouă. Astfel, uneori pregătirea se face în legătură cu titlul lecției noi și nu cu conținutul ei de idei. O asemenea pregătire este artificială. Alteori convorbirea introductivă se poartă asupra unor idei arhicunoscute de către elevi. O asemenea pregătire este inutilă, ba chiar este dăunătoare : plictisește pe elevi, creează o atmosferă de lîncezeală în clasă. O bună pregătire pune probleme, dinamizează clasa, o antrenează la activitatea prin care vor fi cucerite noile cunoștințe. Pregătirea nu trebuie să dureze prea mult timp. Se va insista numai asupra ideilor fără clarificarea cărora înțelegerea materialului nou ar fi dificilă.

La cele mai multe lecții, înainte de a se trece la comunicarea cunoștințelor noi, profesorul *anunță subiectul lecției, adică* le spune elevilor despre ce vor învăța. Tot acum este potrivit uneori să se arate *scopul* învățării noii teme și să se stabilească *planul* după care va fi studiată acea temă. La elevii mai mici e bine ca subiectul să fie scris pe tablă și chiar să fie repetat de unul sau doi elevi, spre a-l reliefa mai mult.

Planul după care va fi făcută expunerea poate fi prezentat înainte de a începe expunerea — fie în scris, fie oral — sau poate fi prezentat pe parcurs. Planul îi ajută pe elevi să urmărească lecția, să-și ia notițe în mod ordonat, să delimiteze cu claritate secvențele lecției.

După anunțarea temei urmează *activitatea de asimilare a cunoștințelor noi*. Este o activitate esențială în cadrul unei lecții combinate. Prin ea elevii își însușesc cunoștințe științifice despre realitatea înconjurătoare, ajung să descopere legăturile și dependențele dintre fenomene, își dezvoltă procesele de cunoaștere, sentimentele și voința, își formează trăsături morale comuniste. Pentru realizarea tuturor acestor sarcini este necesar ca activitatea elevilor să fie îndrumată de cadrele didactice. Acestea vor urmări în primul rînd ca *elevii să înțeleagă* ceea ce învață, *să prelucreze* și *să adîncească* materialul nou.

Activitatea de asimilare de cunoștințe noi este complexă și diferă de la un obiect de învățămînt la altul. Uneori li se prezintă elevilor obiecte și fenomene din natură și li se cere să le observe ; alteori li se prezintă fapte, întîmplări și li se cere să le înțeleagă ; în alte cazuri se îmbină prezentarea de material intuitiv cu explicația.

În cele mai multe cazuri, procesul de asimilare este o succesiune de activități care vizează *contactul elevilor cu materialul nou, prelucrarea și aprofundarea acestui material, desprinderea generalizărilor*.

— *Contactul elevilor cu materialul nou* se realizează diferit, mai ales în funcție de specificul obiectului de învățământ, de tema lecției, de scopul urmărit. Uneori profesorul prezintă elevilor obiecte și fenomene din natură, experimente și acțiuni ; alteori le prezintă fenomene sociale, evenimente istorice, opere literare, opere de artă, teoreme matematice etc. În alte cazuri elevii iau contact cu aceste realități în procesul muncii intelectuale, independente sau îndrumate. Materialul prezentat trebuie să fie substanțial, suficient și variat.

Prezentarea globală a obiectelor și fenomenelor trebuie să fie urmată de *analiza* acestora, de *aprofundarea* lor. Elevii vor observa părțile obiectelor, etapele evenimentelor, structura fenomenelor, vor *reflecta* asupra acestora spre a extrage din ele esențialul, caracteristicul.

Această activitate se realizează sub forme variate. Uneori materialul nou este *cercetat analitic*, parte cu parte. Alteori *se compară* materialul nou cu cel însușit anterior sau se compară diferitele elemente ale materialului nou, spre a se stabili asemănări și deosebiri, a se evidenția ceea ce este esențial, a se stabili legături și dependențe între fenomene, idei, acțiuni.

Rezultatul reflectării asupra materialului nou se sintetizează sub forma unor *generalizări :* noțiuni, definiții, reguli, legi, principii, caracterizări etc. În unele lecții aceste trei activități — prezentarea de material nou, aprofundarea lui, generalizarea — se desfășoară succesiv (studiul unei bucăți literare). În alte lecții însă cele trei activități sînt contopite într-una singură : asimilarea materialului nou (o demonstrare matematică).

Fixarea cunoștințelor noi. În această etapă a lecției profesorul organizează activități prin care ajută pe elevi *să rețină* esențialul din cele predate, *să sistematizeze* și *să consolideze* cunoștințele asimilate, *să le facă operante.*

Realizarea acestor obiective este urmărită și în timpul asimilării noilor cunoștințe, dar atunci nu se poate insista organizat asupra lor, profesorul urmărind predominant o altă sarcină didactică. E necesar ca de realizarea lor profesorul să se ocupe într-o etapă aparte a lecției — fixarea.

Ca și alte activități didactice, fixarea pune în fața cadrelor unele *probleme* de a căror soluționare corectă depinde eficacitatea acestei etape : ce material va forma obiectul fixării, cu care elevi se va lucra în fixare, ce fel de activități se vor desfășura în vederea consolidării cunoștințelor.

La fixarea cunoștințelor nu se reamintește tot materialul prezentat în etapa anterioară. Fixarea nu trebuie să se transforme într-o repetare a predării. Se vor repeta numai ideile principale din materia predată, ținînd seama de utilitatea lor, de importanța lor pentru însușirea viitoarelor teme.

Fixarea temei se face cu ajutorul unui număr restrîns de elevi. Considerăm că e bine să se lucreze cu elevii mijlocii. Unde aceștia întîmpină dificultăți se va apela la elevii buni. Elevii slabi vor profita din repetarea ideilor principale și vor fi solicitați la întrebări mai ușoare.

Fixarea se poate efectua *teoretic* și *practic*. Uneori, pe baza planului de idei dat de profesor, elevii prezintă pe scurt ideile principale, etapele

Scanned with OKEN Scanner

esențiale. Alteori, profesorul conduce discuția cu elevii, pornind de la generalizările stabilite și le cere să explice cum s-a ajuns la acestea.

Aplicarea în practică a noilor cunoștințe îi ajută pe elevi să le înțeleagă mai profund și să știe să se folosească de ele. Acum profesorul le cere ca pe baza generalizărilor însușite să explice fenomene noi, să concretizeze, să exemplifice, să rezolve exerciții și probleme, să efectueze lucrări practice.

Desigur, aceste aplicări practice servesc nu numai la consolidarea cunoștințelor însușite, dar și la formarea de priceperi și deprinderi.

Temele pentru acasă. Cu această etapă se încheie multe lecții. Temele sînt o parte integrantă a muncii școlare, o continuare a activității desfășurate pînă atunci în clasă. De regulă, ele sînt efectuate fără supravegherea directă a profesorului și deci solicită o mai mare independență și inițiativă din partea elevilor. Uneori elevii rezolvă parțial temele încă în timpul orei de curs. De cele mai multe ori însă temele prevăzute pentru munca independentă a elevilor sînt lucrate de ei, în întregime, acasă.

Buna organizare și desfășurare a acestei etape solicită cunoașterea cîtorva *probleme* : scopul și importanța temelor pentru acasă, tipuri de teme, norme pentru darea temelor, reguli didactice pentru rezolvarea temelor.

Scopul didactic urmărit prin efectuarea temelor este consolidarea cunoștințelor și formarea de priceperi și deprinderi. Rezolvarea de exerciții și probleme, executarea unor lucrări practice, pe baza cunoștințelor însușite de elevi, contribuie la fixarea mai temeinică a cunoștințelor și la însușirea și consolidarea unor priceperi și deprinderi de muncă.

Utilitatea temelor pentru acasă rezultă și din aportul acestora la realizarea unor sarcini educative : obișnuirea cu munca ordonată, îndeplinirea conștiincioasă a îndatoririlor, folosirea rațională a timpului liber, priceperea de a lucra cu mijloace de informație (dicționare, enciclopedii, atlase, reviste), formarea deprinderilor de autoinstruire.

Există o mare varietate de *tipuri de teme* pentru acasă, în funcție de *obiectul* de învățămînt, de *scopul* urmărit, de *forma* în care sînt executate.

Astfel, la matematică se dau ca teme pentru acasă exerciții, probleme, construcții geometrice, măsurători ; la literatură elevii sînt solicitați să studieze opere literare sau fragmente din acestea, care nu s-au studiat în clasă, să caracterizeze personaje, să efectueze lucrări scrise de sinteză etc.

După scopul urmărit, temele sînt de mai multe feluri : unele urmăresc fixarea cunoștințelor învățate (lectura temei din carte, efectuarea de exerciții etc.) ; altele urmăresc să familiarizeze pe elevi cu sistematizarea cunoștințelor (extragerea ideilor principale, efectuarea unor scheme de sistematizare etc.) ; prin altele se vizează aplicarea în practică a cunoștințelor însușite : analize gramaticale, confecționarea de material didactic, lucrări de îngrijire a plantelor și animalelor ; alteori se dau elevilor teme cu caracter creator (compuneri libere, referate, observații independente).

Temele pentru acasă sînt *executate în forme diferite*. Unele teme îi cer elevului să pregătească răspunsul oral la unele întrebări din carte sau la întrebări date de profesor. Alte teme cer efectuarea unor lucrări scrise :

rezolvarea de probleme, compuneri, desenarea de hărți. Sînt apoi teme care cer o activitate practică : confecționarea unor obiecte, întreținerea culturilor. În sfîrșit, elevii pot primi și teme cu caracter combinat : confecționarea unui obiect indicînd și planul grafic și calculele de construcție.

Cînd profesorul alege temele pe care le va propune elevilor spre a le efectua în clasă sau acasă, trebuie să țină seama de *volumul* și *dificultatea* lor.

Volumul de teme propuse ca muncă independentă depinde de vîrsta elevilor. Timpul cerut de rezolvarea temelor de către un elev mijlociu să nu depășească 1 oră pentru elevii din clasele I și II, $1^1/_2$ oră pentru elevii din clasele III—IV, 2 ore pentru cei din clasele V—VIII și din liceu. E greșit și dăunător să se supraîncarce elevii cu teme. Elevii au nevoie și de timp liber, pe care să-l folosească pentru jocuri și activități recreative, pentru odihnă și îndeletniciri conforme intereselor și aptitudinilor.

Temele alese să fie accesibile, substanțiale, variate, să dezvolte curiozitatea științifică și interesul pentru cercetare. Temele prea grele sau prea ușoare nu stimulează.

Indicarea temelor de rezolvare acasă trebuie plasată într-un moment al lecției, cînd elevii pot urmări cu atenție cele comunicate de profesor.

Temele pentru acasă își ating scopul dacă sînt efectuate *bine* de *toți elevii* clasei. Pentru a se ajunge la acest rezultat, elevii primesc îndrumări de la profesor în legătură cu efectuarea temelor : de care cunoștințe teoretice se pot servi spre a le rezolva corect, data cînd trebuie prezentată tema, forma de executare. Nu se dau îndrumări în legătură cu rezolvarea temei, pentru ca activitatea elevilor să nu se reducă la o transcriere a rezultatelor și procedeelor date de profesor.

Un alt soi de îndrumări se referă la *organizarea activității elevilor acasă* în vederea efectuării temelor. Aceste îndrumări se dau și elevilor și părinților, în cadrul adunărilor cu părinții. Se arată necesitatea unui regim de zi în cadrul căruia se rezervă timpul necesar pentru efectuarea temelor, asigurarea condițiilor de muncă. Se dau indicații elevilor ca întîi să studieze lecția din manual și din notițe și după aceea să efectueze temele scrise. De asemenea, sînt îndrumați să învețe mai întîi la obiectele grele și apoi la cele ușoare, să-și formeze obișnuința de autocontrol.

b. **Observații critice în legătură cu structura lecției combinate.** Structura lecției combinate a fost și este încă obiectul unor discuții. S-a ajuns la concluzia că *structura lecției combinate nu trebuie privită ca un șablon,* în care să se „toarne" orice lecție, de la orice obiect de învățămînt. Din ce în ce mai mult își face loc ideea că fiecare lecție este o creație, că succesul ei depinde în mare parte de măiestria profesorului.

Iată cîteva din observațiile ce se fac în legătură cu structura lecției combinate.

— *Nu sînt necesare toate momentele* indicate mai sus, în orice lecție combinată. Astfel, în unele nu e nevoie de convorbire introductivă, în altele nu se dau teme pentru acasă.

— *Nu se acordă fiecărei etape aceeași durată.* Uneori se acordă mai mult timp pentru asimilarea cunoștințelor noi, alteori pentru fixare, alteori pen-

tru formarea de priceperi şi deprinderi, în funcţie de specificul obiectului de învăţămînt, de tema lecţiei.

Poate fi schimbată ordinea acestor etape. Uneori e mai potrivit ca temele pentru acasă să fie date după asimilarea materialului nou, dacă tema se leagă firesc de munca pe care o fac elevii în acel moment ; alteori controlul temelor efectuate de elevi acasă şi chiar verificarea orală a elevilor pot fi făcute după ce s-a dat tema nouă pentru acasă.

Etapele unei lecţii trebuie considerate numai ca un ghid, care ajută cadrelor didactice. Cunoaşterea funcţiei fiecărei etape fereşte pe profesor de încercări sterile, de improvizări.

3. LECŢIA DE ASIMILARE DE CUNOŞTINŢE NOI

Prin acest tip de lecţie se urmăreşte ca elevii să-şi însuşească noi cunoştinţe despre obiectele şi fenomenele din natură şi societate, să adîncească şi să completeze unele cunoştinţe mai vechi nesistematice şi superficiale şi să elimine din conştiinţa lor unele păreri eronate. Lecţiile de asimilare de cunoştinţe noi se organizează la toate obiectele de învăţămînt, cînd se cere ca elevii să-şi însuşească în mod ştiinţific noţiuni noi, reguli, definiţii, legi, principii, teoreme.

Structura acestor lecţii diferă în funcţie de vîrsta elevilor, de obiectul de învăţămînt şi de tema lecţiei. La elevii din şcoala elementară, structura lecţiei de asimilare se apropie de cea a lecţiei combinate, insistîndu-se însă mai mult asupra etapei de însuşire a cunoştinţelor noi. Cu cît creşte vîrsta elevilor la care se predă, cu atît această etăpă se extinde, încît în învăţămîntul superior structura lecţiei de asimilare de cunoştinţe noi se reduce adesea la etapa comunicării. În clasele V—VIII şi în învăţămîntul mediu se păstrează, după caz, şi verificarea temelor şi a cunoştinţelor vechi, fixarea cunoştinţelor noi şi darea temelor pentru acasă, dar ultimelor două li se acordă un timp mai scurt decît în lecţia combinată. Cea mai mare parte din timp se acordă, aşa cum este şi firesc pentru acest tip de lecţie, asimilării de cunoştinţe noi. Aici dobîndeşte o importanţă mai mare decît la lecţia combinată *anunţarea temei noi şi a planului* după care va fi studiată. Fiind vorba de o expunere a profesorului sau de o activitate de cercetare depusă de elevi, care poate dura pînă la 30—40 de minute în şcoala generală şi în şcoala medie, iar în învăţămîntul superior pînă la 2 ore, e necesar să fie clar cunoscute principalele idei care vor fi lămurite şi scopul urmărit. Unele cadre didactice obişnuiesc să anunţe încă de la început planul întregii lecţii şi să-l noteze pe tablă ; altele obişnuiesc să anunţe la început numai prima idee din plan şi apoi să o dezvolte, apoi în continuare să anunţe a doua idee şi să o dezvolte ş.a.m.d. Fiecare din aceste procedee este bun şi poate fi folosit cu succes, în funcţie de specificul temei care se predă.

Scanned with OKEN Scanner

Comunicarea (asimilarea) materialului nou este momentul esențial al acestui tip de lecție. Contactul elevilor cu materialul nou poate porni de la observarea unor obiecte și fenomene, de la demonstrarea unor experiențe sau de la expunerea verbală a materialului nou de către profesor.

Prelucrarea materialului, analiza lui se realizează cu ajutorul elevilor, în vederea interpretării lui științifice, a explicării legăturilor cauzale, a comparării cu alt material, a desprinderii elementelor esențiale.

Elevii pot fi antrenați de asemenea și în momentul următor al lecției : *stabilirea generalizărilor,* a definițiilor și regulilor și mai ales la formularea unor caracterizări, unor concluzii.

La *fixarea cunoștințelor* se poate proceda în două feluri. Cînd numărul de cunoștințe noi este mare, atunci după prezentarea materialului într-o unitate, după analiza lui și după stabilirea unei idei principale se poate face o *fixare parțială,* prin cîteva întrebări referitoare la esența celor expuse pînă atunci. Se trece apoi la expunerea celei de a doua unități metodice, procedîndu-se la fel. Cînd însă prin expunerea materialului nou se vizează formarea și dezvoltarea unor procese afective (teme de literatură, unele teme de istorie etc.), atunci nu este recomandabilă fragmentarea expunerii și deci nici fixările parțiale. După expunerea integrală a temei — ceea ce permite trezirea și trăirea de emoții și sentimente — se organizează o *fixare globală,* recapitulîndu-se ideile principale, aplicîndu-le la interpretarea unor fenomene noi, la comportarea elevilor etc. O fixare globală se organizează și la predarea unor teme de geografie, biologie, gramatică, fizică etc., fie că s-au efectuat anterior și fixări parțiale, fie că nu s-au efectuat. Ea se realizează pe baza planului de expunere, a schemelor de pe tablă.

În ceea ce privește *tema pentru acasă,* dacă este necesară, se procedează ca în cazul lecțiilor combinate.

4. LECȚIA DE RECAPITULARE ȘI SISTEMATIZARE

Repetarea cunoștințelor are ca efect consolidarea lor în conștiința elevilor. Asemenea repetări se fac și în cadrul lecțiilor combinate sau chiar al celor de asimilare de cunoștințe noi, fie cu prilejul verificării lecției vechi, fie în etapa fixării. Ele sînt folositoare, dar nu pot asigura sintetizarea cunoștințelor predate în mai multe lecții sau în mai multe capitole și nici sistematizarea lor la un nivel mai înalt. De aceea este necesară organizarea unor lecții aparte, lecțiile de recapitulare și sistematizare, cu scopul de a *sintetiza și sistematiza cunoștințele elevilor, de a stabili noi corelații între idei.* Asemenea lecții se țin la începutul anului școlar, spre a reaminti elevilor principalele cunoștințe însușite în clasa anterioară și a-i pregăti astfel să înțeleagă mai bine materia din noul an școlar. Lecții de recapitulare se mai organizează după parcurgerea unui capitol sau a cîteva capitole din programă, cît și la sfîrșit de trimestru și la sfîrșit de an șco-

Scanned with OKEN Scanner

lar. Adesea programele școlare prevăd la fiecare obiect de învățămînt numărul de ore destinat lecțiilor de recapitulare.

Succesul acestui tip de lecție depinde, printre altele, și de *alegerea judicioasă a temei* de recapitulat. Uneori tema vizează o sintetizare a materiei „pe orizontală", adică a unor capitole predate succesiv : caracterizarea unei epoci istorice, a unui scriitor, a unei regiuni geografice, a unui mediu de viață etc. ; alteori vizează o sintetizare a materiei „pe verticală", adică a unor idei predate în capitole disparate : dezvoltarea aparatului circulator la vertebrate, lupta țăranilor pentru pămînt și libertate, motive folclorice în literatura cultă etc.

Tratarea acestor teme nu trebuie să constituie o repetare nemodificată a cunoștințelor predate anterior, să nu rămînă la nivelul faptelor particulare, dar nici să nu fie reduse la o reamintire a generalităților. Pe baza unui material tipic și caracteristic (acest material poate fi luat din lecțiile predate sau poate fi un material nou) vor fi reactualizate concluziile, generalizările vechi, integrîndu-le în sistemul logic de noțiuni din care fac parte. De aceea este necesar ca temele lecțiilor recapitulative să aibă un caracter sintetic, să ofere posibilități de a adînci cunoștințele, de a le plasa în noi legături, de a duce la generalizări mai cuprinzătoare decît cele cunoscute de elevi. Materialul este organizat după noi criterii, din noi puncte de vedere, ceea ce face ca lecția să aibă un caracter nou, creator.

După caracterul temei și după metodele folosite, lecția de recapitulare are mai multe *variante*.

a. **Lecția de recapitulare după un plan dat.** După ce profesorul stabilește tema care va fi discutată cu elevii în ora de recapitulare, el le prezintă elevilor și planul de idei după care se va desfășura recapitularea. Uneori acest plan este elaborat în comun cu elevii. De asemenea profesorul indică elevilor și capitolele sau paragrafele ce urmează a fi citite de ei. În acest caz lecția de recapitulare se desfășoară astfel :

— *Reamintirea temei și a planului ;*

— *Recapitularea cunoștințelor conform planului stabilit.* Ideile din plan sînt dezvoltate oral și concomitent se completează planul cu idei noi, încît la sfîrșitul orei elevii să aibă în caiete o schemă cuprinzătoare și sistematică în legătură cu tema discutată. Acestei etape a lecției i se atribuie cea mai mare parte din timpul orei. De obicei se folosește metoda conversației, dar pot fi folosite și demonstrarea, lucrările de laborator etc.

— *Concluzii și generalizări.* Profesorul arată care părți din materie au fost bine însușite și care ar mai necesita o revenire, apreciază calitatea răspunsurilor date de elevi, subliniază ideile esențiale din lecție.

Dacă socotește că ar fi necesară tema pentru acasă, aceasta va viza părțile care s-au dovedit mai slab stăpînite de elevi.

b. **Lecția de recapitulare pe bază de exerciții.** Recapitularea cunoștințelor se poate realiza și prin efectuarea în clasă a unor exerciții și probleme, insistîndu-se asupra elementelor teoretice de care se servesc elevii spre a

le rezolva corect. Deci accentul se pune pe reamintirea, precizarea și sistematizarea cunoștințelor, nu pe formarea de priceperi și deprinderi. Structura acestei variante de recapitulare este următoarea :

— *Anunțarea temei de recapitulat și stabilirea scopului.*

— *Efectuarea lucrărilor de către elevi.* Lucrările se desfășoară sub îndrumarea profesorului. Exercițiile și problemele alese spre rezolvare solicită cunoștințe din mai multe lecții sau capitole. Așa se procedează la gramatică, la matematică, la fizică etc.

— *Concluziile profesorului.* Se relevă elementele esențiale, se fac precizări care să evite eventualele confuzii în viitor.

c. **Alte variante ale lecțiilor de recapitulare.** Unii profesori organizează recapitularea și sistematizarea cunoștințelor predate anterior, sub forma de *lecții de sinteză,* mai ales la literatură și la istorie. După ce a predat unul sau mai multe capitole din programă, profesorul pregătește o temă de sinteză, în care evidențiază elementele esențiale din lecțiile predate și le sistematizează. Expunerea de sinteză a profesorului poate fi înlocuită printr-un *referat,* elaborat de un elev sau de un grup de elevi, pe baza unui plan și a unei bibliografii date de profesor din vreme. Asemenea expuneri pot fi însoțite de lectura unor pasaje caracteristice făcute de elevi sau înregistrate pe bandă de magnetofon, prezentarea unor filme sau diafilme etc.

În unele cazuri, lecția de recapitulare se realizează *pe baza materialului audio-vizual* (bandă de magnetofon pe care a fost imprimată caracterizarea unui scriitor făcută de un critic literar sau de un alt scriitor ; film etc.) După ce acest material le este prezentat elevilor, urmează comentarii și concluzii în discuția profesorului cu elevii.

În sfîrșit, unii profesori organizează lecțiile de recapitulare *pe baza activității independente din clasă a elevilor.* Profesorul notează pe tablă un număr de întrebări, în legătură cu tema de recapitulat. Elevii răspund în scris, succint, la fiecare întrebare, consultînd și manualul. După ce au terminat, se reia fiecare întrebare, se discută și se clarifică. Elevii își completează răspunsurile scrise. Lecția se încheie cu concluziile finale și aprecierile profesorului. Varianta aceasta se apropie de recapitularea *cu ajutorul manualului programat.* În acest caz, elevii găsesc în manual întrebările recapitulative, grupate și sistematizate în cadrul unei teme.

5. LECȚIA DE FORMARE A PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR

Acest tip de lecție vizează formarea de priceperi și deprinderi, aplicarea în practică a cunoștințelor însușite, familiarizarea elevilor cu diferite procedee de muncă, obișnuirea lor cu organizarea și desfășurarea muncii independente. Ele ajută și la consolidarea cunoștințelor, la clarificarea și precizarea noțiunilor. Cea mai mare parte din activitatea desfășurată de elevi în cadrul acestor lecții constă în efectuarea de exerciții și lucrări

practice : efectuarea de analize gramaticale, rezolvarea de exerciții și probleme la matematică, disecții, observații la microscop, lucrări pe parcela experimentală, montarea unor experimente și lucrări de laborator, confecționarea de material didactic, antrenamente fizice, exercitarea la desen, la muzică etc.

Structura acestor lecții va fi diferită, în funcție de obiectul de învățămînt, de metoda folosită. La cele mai multe, după ce *se organizează clasa* pentru muncă și *se anunță tema și scopul lucrării* care va fi executată, se trece la *explicarea și demonstrarea activității* de către profesor, apoi la *formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor* prin activitatea desfășurată de elevi, și în sfîrșit la *analiza și aprecierea lucrărilor* executate de ei. În unele cazuri se poate da și *temă pentru acasă.*

Aceste momente nu sînt însă necesare la orice lecție de formare a priceperilor și deprinderilor. Astfel, explicarea și demonstrarea activității de către profesor nu este necesară totdeauna. Reamintirea principiilor științifice care stau la baza lucrării și executarea model a lucrării de către profesor sînt necesare cînd se organizează primele lecții de acest tip. Mai tîrziu, cînd elevii și-au format unele deprinderi de muncă în domeniul respectiv, demonstrația poate lipsi, iar în unele cazuri poate lipsi și explicația.

În cadrul lucrărilor practice din atelierul școlar sau de pe lotul școlar experimental, demonstrarea profesorului își propune să arate elevilor cum se folosesc uneltele și mașinile, cum să fie eliminate rebuturile, în ce ordine să fie executate lucrările, cum să se controleze spre a-și da seama dacă au lucrat bine sau nu. Uneori profesorul execută o singură operație și apoi cere s-o execute și elevii, alteori el execută lucrarea în întregime și apoi o execută și elevii.

Etapa consacrată *formării priceperilor și deprinderilor* la elevi ocupă cea mai mare parte din timp. Cînd activitatea pe care au s-o efectueze elevii nu le este familiară, profesorul poate cere unui elev să o execute în fața clasei, spre a se convinge că a fost înțeleasă corect și se știe ordinea operațiilor ; apoi o vor executa toți elevii. Alteori se poate cere ca toți elevii să o execute o dată, de probă. Greșelile observate acum vor fi discutate, spre a fi evitate în exercițiile următoare.

Elevii vor efectua apoi singuri activitățile cerute, de mai multe ori, în forme cît mai variate, spre a-și însuși cît mai bine priceperile și deprinderile respective. În timp ce elevii îndeplinesc aceste activități, sînt controlați, sînt îndrumați — individual sau colectiv — sînt stimulați și ajutați cei cu un ritm mai lent de muncă și cei mai puțin îndemînatici. Dacă se observă greșeli numai la cîțiva elevi, aceștia vor fi corectați individual ; dacă se observă aceeași greșeală la mai mulți elevi, se poate opri activitatea pentru a se explica încă o dată, iar dacă se consideră necesar va fi demonstrată din nou partea respectivă din lucrare. Controlul efectuat de profesor trebuie astfel direcționat, încît să ducă treptat la formarea priceperii de autocontrol. Elevul să fie obișnuit să compare lucrarea sa cu modelul, cu schema, cu desenul.

În școala de cultură generală nu este indicat să se fixeze norme de lucru pe faze, adică să nu se stabilească în cît timp trebuie terminată fie-

care fază. Important este ca elevii să lucreze atent, să-și formeze deprinderi corecte de muncă.

După ce elevii au terminat activitatea, este indicat ca *analiza și aprecierea lucrărilor* să fie făcută cu participarea elevilor. Aceasta contribuie la formarea spiritului critic și autocritic. Aprecierea trebuie să fie obiectivă, să reliefeze ceea ce este caracteristic în munca elevilor, să dezvăluie cauzele deficiențelor și mijloacele de a le înlătura în viitor, să stimuleze pe elevi ca în viitor să obțină rezultate mai bune.

La lucrările practice, lecția se încheie prin curățarea locului de muncă și a uneltelor, punerea instrumentelor la locul destinat etc.

6. LECȚIA DE VERIFICARE A CUNOȘTINȚELOR, PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR

Controlul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi se realizează în toate etapele lecțiilor : în etapa verificării cunoștințelor, în etapa fixării, în cea a asimilării cunoștințelor noi, prin unele întrebări de sondaj. Uneori însă este necesar să se rezerve ore speciale pentru organizarea unor lecții de verificare. Prin ele se urmărește stabilirea nivelului cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi pînă în acel moment, cît și aprecierea obiectivă a muncii acestora.

Lecțiile de verificare au mai multe variante. Pot fi organizate lecții de verificare *orală*, lecții de verificare *scrisă* și lecții de verificare *practică*.

Lecțiile de **verificare orală** se organizează mai rar. Cînd este necesar să se rezerve o oră pentru organizarea unei lecții de verificare orală, se procedează astfel : se precizează din ora precedentă tema sau temele din care vor fi examinați elevii ; în ora rezervată verificării orale, elevii chestionați răspund la întrebări ; li se apreciază cunoștințele și se trag concluzii cu privire la pregătirea lor, la lipsurile pe care le mai au, indicîndu-se ce trebuie să facă pentru a le înlătura.

Prin lecțiile de **verificare scrisă** se poate constata atît nivelul cunoștințelor, cît și al unor priceperi și deprinderi (deprinderi de scriere ortografică, de calcul, de exprimare corectă). Ele pot lua forma lucrărilor de control curent și a lucrărilor scrise trimestriale. Lecția destinată lucrării de control scris începe cu organizarea clasei : pregătirea celor necesare muncii, asigurarea ordinii, disciplinei, condițiilor de muncă independentă. Se anunță apoi tema lucrării scrise, eventual este notată și pe tablă. Partea cea mai mare din oră este destinată muncii independente a elevilor, spre a dezvolta, în timpul stabilit, subiectul dat. La sfîrșitul orei lucrările sînt adunate, apoi sînt corectate și apreciate de către profesor, acasă, ținîndu-se seama de volumul și calitatea cunoștințelor.

În ora cînd li se aduc elevilor lucrările de control corectate, e necesar să se facă o analiză a rezultatelor. Profesorul face o apreciere generală asupra lucrărilor. Se arată apoi care au fost greșelile mai frecvente întîlnite în lucrări și se precizează cauzele care le-au provocat. Se analizează

Scanned with OKEN Scanner

o lucrare foarte bună, care ar putea servi ca model despre modul cum trebuia efectuată tema. Se distribuie apoi lucrările corectate și li se cere elevilor să reflecteze asupra greșelilor pe care le-au făcut, eventual să ceară lămuriri.

Lecțiile de **verificare practică** servesc și pentru controlul cunoștințelor, dar mai ales pentru controlul priceperilor și deprinderilor însușite de elevi. Astfel, li se cere să efectueze o lucrare pe lotul experimental, să confecționeze un aparat simplu, să execute o plansă, o hartă etc. Structura acestor lecții este următoarea : precizarea temei și a scopului urmărit, executarea lucrărilor practice de către elevi, fie individual fie pe grupe sau echipe, aprecierea lucrărilor și concluzii cu privire la pregătirea lor.

Acestea sînt principalele tipuri de lecție folosite în practica învățămîntului nostru.

Școala contemporană încearcă nu numai moduri și forme de organizare nouă a procesului de învățămînt, dar și o lecție cu o structură nouă, flexibilă, adaptată scopului educativ modern. Se pune un accent deosebit pe activitatea proprie a elevilor.

Structura unei lecții în viziune modernă constă din *precizarea scopului* urmărit, *organizarea muncii* (pregătirea materialului, stabilirea etapelor, precizarea ipotezelor de lucru), *desfășurarea activității de către elevi*, stimulați și îndrumați la nevoie de cadrele didactice, *verificarea rezultatelor* obținute.

IV. DIRECȚII NOI PRIVIND MODUL ȘI FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

1. CRITICA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PE CLASE ȘI LECȚII

Organizarea învățămîntului pe clase și lecții are încă mulți susținători. Dar a crescut și numărul celor care consideră că modul de învățămînt pe clase nu dă rezultate bune ; că organizarea predării materiei de învățămînt sub forma lecției clasice nu are o bază psihologică și stînjenește dezvoltarea personalității elevilor.

În învățămîntul contemporan se întîlnesc o mulțime de „planuri", „sisteme", „metode", „curente" pedagogice care își propun să înlăture sistemul de învățămînt dominant astăzi, sistemul pe clase și lecții, sau cel puțin să atenueze unele din aspectele lui, considerate nocive.

Vom prezenta mai întîi cîteva obiecții pe care reprezentanții direcțiilor noi în pedagogie le aduc organizării învățămîntului pe clase și lecții. Unii *critică lecția* ca formă principală de organizare a procesului instructiv-educativ, alții *critică modul colectiv de învățămînt*, alții *resping atît organizarea pe clase, cît și pe lecții.*

Se afirmă că nu se pot obține rezultate bune dacă într-o clasă elevii au nivel de inteligență diferit. Lecția predată la nivelul celor mijlocii dezavantajează pe cei inteligenți și pe cei slabi. Se afirmă de asemenea că nu este bun un sistem de învățămînt care nu ține seama de aptitudinile elevilor și de ritmul propriu de dezvoltare al fiecărui elev. E nedrept ca pe un elev care are aptitudini spre un obiect de învățămînt, școala să-l oblige să meargă în același pas cu elevul care nu are aptitudini în această direcție sau se mișcă într-un ritm mai lent. Aceste obiecții privesc modul de organizare a învățămîntului pe clase tradiționale.

În ceea ce privește organizarea învățămîntului pe lecții, obiecțiile se referă în primul rînd la structura acestora. Lecția clasică, în care profesorul transmite elevilor un volum de cunoștințe, este o activitate „oarbă". Profesorul nu știe, în nici un moment al predării, ce și cît și-au însușit elevii din ceea ce le-a comunicat el, care elevi au înțeles și care n-au înțeles tema nouă, unde s-a rupt firul înțelegerii pentru fiecare din cei care n-au înțeles. Unele mijloace folosite de profesor spre a-și da seama de situația asimilării temei noi de către elevi sînt numai aproximative : reușita unor răspunsuri la întrebări de sondaj, reușita unor exerciții efectuate de elevi în timpul predării, reacția emotivă a clasei la primirea unor informații. Prin aceste mijloace profesorul are o confirmare globală asupra asimilării temei, dar nu asupra fiecărei idei din temă ; are o confirmare din partea clasei ca întreg, dar nu din partea fiecărui elev.

Nici etapa fixării nu oferă posibilitate profesorului de a constata cu precizie cum și-au însușit elevii materia predată. În această etapă profesorul chestionează numai *cîțiva* elevi din clasă asupra *cîtorva* din problemele expuse, deci afirmații categorice despre asimilarea materiei noi se pot face numai despre elevii chestionați și numai despre problemele la care a răspuns fiecare din ei. Alte afirmații sînt numai ipotetice.

Practica dovedește oră de oră că la sfîrșitul fiecărei lecții sînt elevi care nu și-au însușit cunoștințele noi, că au goluri și că în lecțiile următoare se procedează ca și cînd toți elevii ar fi stăpîni pe toate cunoștințele predate anterior.

S-au ridicat obiecții și față de durata lecției. Se consideră că este absolut arbitrar ca lecția să dureze 50 de minute și pentru elevii din clasa I elementară și pentru cei din ultima clasă a liceului. Dar nu numai particularitățile de vîrstă ar impune o durată diferită, ci și specificul obiectelor de învățămînt, dificultatea lor. De ce lecția de matematică să dureze tot atît cît o lecție de muzică ?

Față de aceste deficiențe ale lecției clasice, unii pedagogi recomandă să se renunțe la așa-zisele „etape" în desfășurarea unei lecții. Alți pedagogi consideră că lecția clasică trebuie să dispară și să se facă loc altor forme de organizare a învățămîntului, mai productive, care asigură însușirea materiei noi de către elevi într-un timp mai scurt și într-un mod mai temeinic.

Unele din aceste direcții pun un accent mai mare pe *individualizarea învățămîntului*, altele pe *integrarea socială a elevilor*.

Scanned with OKEN Scanner

Soluțiile propuse atît pentru individualizarea învățămîntului cît și pentru integrarea socială a elevilor se referă nu numai la menținerea sau desființarea organizării învățămîntului pe clase și lecții, ci și la conținutul învățămîntului, la metodele de predare, la orar etc., așa cum se va observa din prezentarea pe care o facem mai jos.

2. SISTEME CARE URMĂRESC INDIVIDUALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

a. **Ce se înțelege prin individualizarea învățămîntului.** Cercetările psihologice și pedagogice au dovedit de mult timp că fiecare elev este o individualitate care se deosebește de celelalte prin anumite particularități, că fiecare are un ritm propriu de dezvoltare, că are aptitudini mai dezvoltate pentru unele obiecte de învățămînt și mai slabe pentru altele. De aceea fiecare elev receptează în mod diferit influențele mediului și ale educației. Este greșit să ne închipuim că toți elevii își pot însuși egal de bine, într-un timp egal toate cunoștințele din toate disciplinele de învățămînt.

Școala tradițională nu ține seama de aceste particularități individuale, ceea ce are urmări nefavorabile și pentru elev și pentru societate. Această școală a fost adesea comparată cu un tăvălug care nivelează și sufocă individualitățile. Pentru școala tradițională a fi „elev bun" înseamnă a fi bun la toate obiectele de învățămînt. De aceea elevii cu aptitudini deosebite în anumite domenii și cu rezultate mai slabe în altele sînt obligați să-și limiteze preocupările din domeniul preferat și să lucreze mai mult acolo unde au rezultate mai slabe.

Nici societatea nu este sprijinită printr-o asemenea pregătire a elevilor. Astăzi, în toate țările, se pune tot mai mult problema rentabilității învățămîntului. Școala trebuie să pregătească oameni care să lucreze cu maximum de randament social. Dar asemenea rezultate nu se pot obține decît dacă școala ține seama de aptitudinile elevilor, de interesele lor, de ritmul lor de dezvoltare.

Din aceste motive s-au căutat căi noi pentru individualizarea învățămîntului, adică procesul de învățămînt să fie adaptat „pe măsura" fiecărui elev, ținîndu-se seama de nivelul inteligenței și de aptitudinile lui, de ritmul lui de muncă și de rezistența la oboseală, de reacțiile lui afective.

Învățămîntul individualizat nu este opus, prin definiție, socializării elevilor. Unele „planuri", „sisteme" etc. create pentru individualizarea învățămîntului au realizat și socializarea elevilor, altele mai puțin.

În școala contemporană există o mare varietate de sisteme care își propun să realizeze un învățămînt individualizat. Unele din ele propun ca baza individualizării s-o constituie *nivelul intelectual* al elevilor (coeficientul de inteligență sau nivelul de cunoștințe). În acest caz se consideră că individualizarea învățămîntului se face pe *grupe omogene*. Alte sisteme

propun ca la baza individualizării să stea *aptitudinile elevilor și ritmul lor de dezvoltare*. Individualizarea învățământului se realizează acum pe *grupe neomogene*.

b. **Învățământul individualizat pe grupe omogene** (după nivelul intelectual al elevilor). Pedagogii care preconizează organizarea învățământului pe grupe omogene nu înlătură învățământul pe clase și lecții, ci propun doar un alt criteriu de formare a claselor : nivelul intelectual al elevilor sau rezultatele intelectuale obținute în anul precedent. Clasele se formează deci din elevi care au fie un nivel de inteligență cît mai apropiată, fie medii apropiate la studii. Asemenea clase se numesc **clase paralele.** Clasele paralele nu sînt unități școlare închise. Dacă un elev face progrese deosebite poate trece într-o clasă paralelă superioară.

Sistemul claselor paralele a fost aplicat la Mannheim (Germania) în anul 1900, la Oakland, Los Angeles, Boston, Chicago, Detroit (SUA), Geneva (Elveția) etc. În unele din aceste orașe elevii erau împărțiți în două grupe (normali și slabi) în altele în 3, 4, 5 și chiar 6 grupe. Astfel, la Mannheim funcționau clase pentru copii normali, clase pentru elevii supradotați, clase de dezvoltare pentru cei slab dotați, clase de recuperare pentru elevii întîrziați din alte motive decît cel al nivelului intelectual (boală, absențe multe).

Odată realizată împărțirea pe grupe omogene, în aceste școli se păstra organizarea învățământului pe clase și lecții. Numai programa școlară și metodele de predare difereau. Programele obișnuite erau folosite pentru elevii normali. Pentru elevii supradotați, programele școlare erau mai bogate, iar în clasele de întîrziați se studia după o programă redusă. În ceea ce privește metoda de predare, la clasele de supradotați se foloseau mai mult metode verbale, iar la cei întîrziați metode intuitive și active.

Se considera că organizarea învățământului pe clase paralele este singura stimulativă. În clasele obișnuite unde sînt și elevi bine dotați și elevi normali și elevi slab dotați, un elev slab dotat știe că nu poate să întreacă pe unul bine dotat oricîte strădanii ar depune. El trăiește continuu sentimentul inferiorității față de acesta. În clasele paralele, elevii fiind cam de același nivel intelectual, emulația găsește un teren favorabil.

Practica învățământului individualizat pe grupe omogene n-a confirmat decît în mică măsură aceste ipoteze. Obiecțiile ridicate față de acest sistem sînt multe. În primul rînd, criteriul de alcătuire a claselor nu este concludent pentru activitatea școlară. S-a ținut seama numai de diferențele intelectuale dintre elevi și s-au neglijat celelalte aspecte ale personalității. În activitatea școlară, inteligența nu poate fi izolată de celelalte componente ale personalității. Factorii emotivi, factorii de voință pot influența rezultatele muncii școlare. Un elev inteligent dar emotiv obține adesea în școală rezultate inferioare posibilităților lui.

Omogenitatea obținută pe criterii intelectuale este relativă. Ea se referă doar la nivelul inteligenței sau la cantitatea de cunoștințe. Dar în procesul de învățămînt și în viață este mult mai importantă calitatea cunoștințelor.

Scanned with OKEN Scanner

Un elev poate fi dotat la matematică, dar de aici nu rezultă că el este tot atît de dotat și la disciplinele literare și artistice. În realitate, puțini indivizi sînt dotați în mai multe direcții.

Pe de altă parte, comparîndu-se rezultatele la învățătură obținute de fiecare categorie de elevi în condițiile sistemului pe clase paralele cu cele obținute în condițiile sistemului colectiv tradițional, nu s-au aflat deosebiri importante, adică sistemul claselor paralele nu este atît de stimulator pe cît s-a presupus [98].

c. **Învățămîntul individualizat pe grupe neomogene** (după aptitudinile elevilor). Creatorii acestor sisteme au pornit de la ideea că dezvoltarea fiecărui elev poate fi asigurată numai dacă se respectă ritmul lui de muncă, aptitudinile lui. Pentru individualizarea învățămîntului în funcție de aptitudinile elevilor trebuia să se schimbe structura claselor tradiționale și să se creeze o organizare școlară elastică, încît să se permită oricărui elev, care și-a însușit conținutul unei lecții, să treacă la lecția următoare, fără a mai aștepta pînă cînd și colegii săi și-au însușit acea lecție.

Prezentăm pe scurt cîteva sisteme care ilustrează acest mod de individualizare a învățămîntului.

PLANUL DALTON (numit astfel după numele orașului din SUA, unde a fost aplicat prima dată) prezintă caracteristici tipice ale individualizării pe grupe neomogene. Acest plan își propune să promoveze interesul elevului ca stimul al dezvoltării intelectuale. Helen Parkhurst, inițiatoarea acestui Plan, afirmă că o cultură temeinică nu se poate însuși decît dacă școala „devine o comunitate care admite ca condiție esențială libertatea pentru individ de a se dezvolta în mod autonom (...). Copilul trebuie să fie liber a-și alege (...) o muncă pe care s-o poată continua fără limite de timp, impuse strict, o muncă de care el să fie atras (...) [99].

Noutatea Planului Dalton constă în modul cum este organizat procesul de învățămînt. În locul sălilor de clasă funcționează laboratoare : laborator de matematică, laborator de geografie etc. În fiecare sală-laborator se găsește un profesor specialist în domeniul respectiv, care îndrumează și controlează munca individuală pe care o desfășoară elevii. Totodată fiecare profesor este și „sfătuitorul“ (dirigintele) unui grup de circa 15 elevi. Sălile-laborator sînt bine utilate cu tot ce este necesar pentru a studia acel obiect de învățămînt : cărți, dicționare, reviste, albume, material didactic.

În fiecare sală-laborator vin și lucrează *elevi din diferite clase,* cînd doresc și cît doresc. Elevii studiază în mod independent. Cînd întîmpină dificultăți, ei cer sprijinul profesorului, apoi își continuă iarăși munca în mod independent.

Programa școlară este obligatorie. Materia de la fiecare obiect de învățămînt este împărțită pe ani, iar materia unui an este împărțită pe zece unități sau teme : cîte o temă pentru fiecare lună a anului școlar. Elevul se angajează în scris, printr-un contract de muncă, să parcurgă un număr

[98] Emile Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine,* p. 366.
[99] H. Parkhurst, *Education on the Dalton Plan,* London, Bel and Sons, 1922, p. 15.

Scanned with OKEN Scanner

de unități didactice în fiecare lună. Cînd crede că și-a însușit materia prevăzută în contract, se prezintă în fața profesorului care-l examinează din acea unitate, cu ajutorul testelor. Se ține o evidență strictă, sub formă de grafice, asupra progreselor făcute de fiecare elev la fiecare obiect de învățămînt.

Într-un astfel de sistem, elevul înaintează la fiecare obiect de învățămînt în ritmul său, conform aptitudinilor sale. La unele obiecte el poate parcurge materia prevăzută pentru o lună, într-un timp mai scurt, dar nu are voie să treacă la cercetarea altei teme lunare din acea materie, decît după ce termină temele lunare ale tuturor obiectelor obligatorii de învățămînt. Desigur, elevii dotați pot termina programa unei clase înainte de sfîrșitul anului școlar și pot trece la programa anului următor.

Obiectele de învățămînt care se predau în școli după Planul Dalton sînt grupate în două categorii : obiecte utile viitorului cetățean și muncitor și obiecte capabile să înfrumusețeze existența individuală. Numai obiectele din prima categorie sînt studiate pe bază de activitate individuală. Cele din categoria a doua (muzica, desenul, modelajul, lucrările manuale etc.) nu sînt „daltonizate", ci elevii lucrează în colectiv. De obicei, în fiecare zi sînt trei ore de activitatea individuală și două ore de activitate colectivă.

Planul Dalton a cunoscut mai multe variante și a fost aplicat în mai multe școli din Statele Unite ale Americii, în Anglia, Japonia, Australia, Olanda etc.

SISTEMUL WINNETKA (după numele unui cartier din Chicago) a fost creat și aplicat de profesorul Carleton Washburne, în 1920, atît în școala elementară cît și în cea medie, și își propune să corecteze unele din inconvenientele sistemului Dalton. Creatorul acestui sistem urmărea realizarea a trei obiective : să individualizeze învățămîntul, să contribuie la socializarea elevilor și să pregătească pe elevi pentru viața de cetățean.

Planul de învățămînt cuprinde două categorii de discipline : discipline obligatorii și discipline la alegere. Disciplinele obligatorii alcătuiau „programa minimă" și înarmau pe elevi cu cunoștințe și deprinderi instrumentale (citire, calcul, scris) și sociale (istorie, geografie etc.). Disciplinele la alegere urmăreau dezvoltarea spiritului creator prin activități artistice și practice (compunere, muzică, recitări, teatru, munca în ateliere, discuții libere etc.). Individualizarea se realizează în învățămîntul disciplinelor din prima categorie, socializarea prin a doua.

La alcătuirea programelor școlare pentru fiecare obiect de învățămînt s-a căutat să fie incluse numai cunoștințe utile viitorului cetățean. (Ulterior, în școlile organizate după sistemul Winnetka pragmatismul programelor a fost atenuat). La elaborarea programelor participa și un comitet de elevi. Ca și în Planul Dalton, materia fiecărui obiect este împărțită în unități, iar elevii sînt obligați să parcurgă în ordine aceste unități.

Organizarea procesului de învățămînt este diferită la disciplinele obligatorii față de cele la alegere.

La disciplinele obligatorii se permite ca fiecare elev să progreseze conform aptitudinilor sale și ritmului său de muncă, menținîndu-se însă organizarea școlii pe clase. Un elev, care are aptitudini deosebite la un obiect

Scanned with OKEN Scanner

de învățămînt, poate să-și însușească materia din două clase la acel obiect într-un singur an școlar. El poate fi în clasa a VII-a la geografie (pentru care are aptitudini deosebite) și numai în clasa a V-a la matematică (pentru care nu are asemenea aptitudini). De aceea acest sistem mai este numit și **sistemul claselor mobile.** La obiectele obligatorii elevii învață grupați pe clase, dar componența claselor se schimbă de la un obiect la altul. Clasele sînt deci formate nu după vîrsta elevilor, ci după nivelul de pregătire al acestora la diferite materii. Pentru ca elevul să nu neglijeze unele obiecte de învățămînt, nu se admite o devansare mai mare de două clase la obiectele pentru care el are aptitudini deosebite.

În ora de studiu la un obiect de învățămînt, fiecare elev din clasa respectivă lucrează în mod individual, ca și în sistemul Dalton, cu ajutorul manualelor, revistelor etc. Dacă întîmpină greutăți se poate consulta cu colegii sau cere lămuriri de la profesor.

Organizarea învățămîntului după Planul Dalton și sistemul Winnetka prezintă unele avantaje cum sînt : respectarea aptitudinilor și a ritmului de lucru al elevului, stimularea cercetării personale, dezvoltarea simțului de răspundere, însușirea temeinică a materiei, obișnuința cu munca independentă.

Dar aceste sisteme de învățămînt au grave lacune. Elevii lucrînd singuri nu pot desprinde totdeauna esențialul din temele studiate, iar resursele educative ale fiecărei teme sînt valorificate în prea mică măsură. Nu educă afectivitatea, spiritul colectiv la elevi. Între profesori și elevi contactul personal este sporadic, ceea ce nu permite realizarea unor influențe educative mai adînci. Rolul profesorului este minimalizat. Pregătesc tineretul în spirit utilitarist, în spiritul întrecerii și al egoismului, deci într-un spirit străin concepției socialiste despre lume. Adăugăm la aceste lacune de ordin pedagogic și faptul că învățămîntul în aceste condiții este costisitor, solicită mijloace financiare care nu sînt la îndemîna maselor largi de cetățeni care au copii.

O altă formă de individualizare a învățămîntului este **munca individuală cu ajutorul fișelor,** concepută și aplicată în Elveția de profesorul Robert Dottrens. Ea se poate realiza în cadrul învățămîntului colectiv tradițional. Deși această metodă a fost elaborată pentru învățămîntul elementar, poate fi ușor adaptată și la clasele mai mari.

După cum arată R. Dottrens, metoda propusă de el vine să corijeze și să completeze învățămîntul colectiv, să dea învățămîntului „cea mai mare eficiență“ [100].

Munca individualizată se realizează cu ajutorul fișelor. Acestea se întocmesc de profesor în raport cu greutățile și nevoile care apar la fiecare clasă. Fișele cuprind exerciții și teme de dificultate diferită și sînt destinate unei anumite categorii de elevi, pentru a-i ajuta să progreseze.

Fișele sînt de patru feluri.

[100] R. Dottrens, *L'enseignement individualisé*, p. 181.

Unele sînt *fișe de recuperare* destinate să înlăture lacunele din pregătirea elevilor. Profesorul indică fiecărui elev fișele care se potrivesc situației lui, iar elevul va efectua exercițiile și lucrările cerute în fișe. Așa sînt, de exemplu, fișele care urmăresc îndepărtarea unor greșeli pe care elevii le fac în legătură cu o regulă gramaticală, cu o deprindere ortografică, cu un tip de probleme etc.

Alte fișe se adresează elevilor dotați și-i ajută să adîncească materia predată. Ele sînt *fișe de dezvoltare*. Cuprind întrebări mai grele, exerciții mai dificile, a căror rezolvare pretinde efort de gîndire. Prin efectuarea lor elevii aprofundează materia peste nivelul programei. Elevii dotați lucrează cu fișele de dezvoltare fie în clasă, după ce au efectuat lucrările comune, fie acasă.

Pentru însușirea corespunzătoare a materiei de către toți elevii din clasă, după ce se predă o temă, se folosesc *fișele de exerciții*. Ele constau din exerciții gradate, de dificultate crescîndă, referitoare la tema predată în acea zi sau la teme predate anterior. Fiecare elev lucrează în ritmul său, iar după ce termină exercițiile dintr-o fișă, le prezintă profesorului, care le cercetează și-i dă îndrumări cum să continue munca.

În sfîrșit, au fost elaborate și *fișe de autoinstruire*. Acestea sînt destinate elevilor care vor să-și însușească singuri cunoștințele de la un obiect de învățămînt. Fișele îi ajută să parcurgă materia încet, dar sigur, în mod gradat, indicîndu-le amănunțit cum să rezolve problemele mai grele.

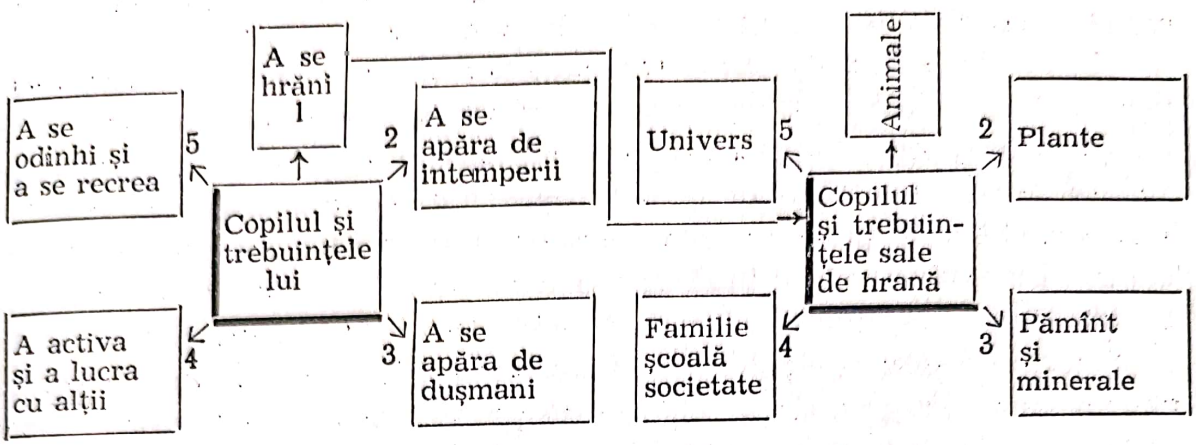
Munca individuală cu ajutorul fișelor se poate aplica la orice obiect de învățămînt. Profesorul va indica fiecărui elev ce fișe să folosească, după caz.

O formă de organizare a procesului instructiv-educativ, aplicată mai ales în școala elementară, a fost creată de psihologul și pedagogul belgian dr. Ovide Decroly și e cunoscută sub numele de *Metoda Decroly* sau **Metoda centrelor de interes.**

Principalele schimbări pe care le introduce Decroly în procesul de învățămînt privesc programa școlară și organizarea lecțiilor.

Școala trebuie să pregătească pe copil pentru viață. Aceasta nu se poate realiza decît pornindu-se de la trebuințele copilului, de la interesele lui, care sînt totodată și interesele omului adult. Pornind de la aceste interese se va putea stabili ce trebuie să învețe copilul, care este materialul din mediul natural și social prin care pot fi satisfăcute trebuințele lui. Decroly arată că trebuințele fundamentale sînt : 1) trebuințele nutritive (a se hrăni, a respira) ; 2) lupta contra intemperiilor (frig, căldură, umiditate, vînt) și de aci trebuința de a se îmbrăca, a se adăposti etc. ; 3) trebuința de a se apăra de pericole și de dușmani diverși (a fi curat, a se apăra de boli, a evita accidentele) 4) trebuința de a activa și a munci cu alții, de a se perfecționa ; 5) trebuința de a se odihni și a se recrea. Aceste trebuințe sînt satisfăcute prin ceea ce omul poate lua din mediul natural și social, apropiat sau îndepărtat. Astfel, trebuințele nutritive pot fi satisfăcute prin ceea ce oferă animalele, plantele, pămîntul, familia, școala, universul.

Scanned with OKEN Scanner



TREBUINȚELE FUNDAMENTALE ALE COPILULUI ȘI MEDIUL MATERIAL ȘI VIU

(După E. Planchard, *La pédagogie scolaire contemporaine*, p. 327).

Elevul trebuie să cunoască materialul din mediul natural și social care satisface aceste trebuințe. Deci programele școlare nu trebuie să fie alcătuite pe obiecte de învățămînt, ceea ce n-ar corespunde nici gîndirii globale a copilului și nici intereselor lui, ci pe centre de interes. Un centru de interes este o temă care corespunde nevoilor copilului, un izvor de curiozitate și un stimul de acțiuni variate. Dacă elevii au vizitat o moară din apropiere, aceasta îi interesează, pentrucă răspunde nevoii de hrană. În acest caz învățătorul va organiza cunoașterea cît mai completă și multilaterală a acestui centru : elevii să observe, să măsoare, să deseneze, să modeleze, să se informeze din cărți și reviste, să adune imagini în legătură cu moara. Ei învață deci ceea ce corespunde curiozității și trebuințelor lor.

Procesul de învățămînt este organizat pe clase, în colectiv. Dar organizarea acestui proces este alta decît cea din școlile tradiționale. Studierea unui centru de interes sau a unei teme se realizează prin trei activități de bază : *observarea, asociația* și *expresia*. Aceste activități se desfășoară succesiv, sînt etapele cunoașterii unui obiect sau fenomen. În etapa observației, elevul intră în contact, prin simțuri, cu obiectul, cunoaște însușirile acestuia, dimensiunile, face măsurători etc. În cadrul asocierii leagă observațiile respective de modul cum arăta acel obiect în trecut (asociație în timp) sau cum arată în alte locuri (asociație în spațiu). Pentru a stăpîni complet cunoștințele despre un obiect, elevul trebuie să le exprime în diverse moduri : prin limbaj (lectură, compoziții, convorbiri în legătură cu acel obiect), prin forme concrete (desen, modelaj, tîmplărie), prin culori și

Scanned with OKEN Scanner

sunete (pictură, muzică). Activitatea de studiere a unui obiect sau fenomen e organizată deci în altfel decît sub forma lecției clasice.

Din Metoda Decroly pot fi acceptate numai puține idei : legarea învățămîntului de viață, a cunoștințelor de activitatea practică, gruparea unor teme din programă. Nu se poate accepta însă ideea elaborării programelor școlare pe baza centrelor de interes. Selectarea și organizarea sistematică a cunoștințelor în programe este fundamentală pentru un învățămînt temeinic. Un învățămînt pe bază de ocazii nu poate fi sistematic și continuu. E bine să se folosească ocaziile pe care le oferă mediul natural și social în instruirea și educarea elevilor, dar să nu se facă din ele programa de studiu pentru elevi. Programele se elaborează pe obiecte de învățămînt, fiindcă astfel se asigură însușirea sistematică și logică a materialului. Nu pot fi acceptate nici etapele propuse de Decroly în studierea unei teme. Înlănțuirea lor nu are o bază psihologică. Metoda Decroly minimalizează capacitatea de analiză a gîndirii copiilor din școala elementară și nu cultivă suficient procesele de abstractizare și generalizare.

O variantă a Metodei Decroly, punînd accent pe etapa exprimării, a fost practicată în Franța de *Celestin Freinet*. El a introdus în școală tehnica imprimării. Elevii își elaborează și își tipăresc singuri manualele. Li se cere să scrie texte scurte despre anumite teme. Aceste texte sînt apoi discutate în clasă, cu colegii, sub îndrumarea învățătorului. Se aleg apoi cîteva texte, care vor fi îmbunătățite ca precizie și corectitudine și care apoi sînt tipărite în „jurnalul școlii", o publicație răspîndită printre părinți și la școli din alte părți. Exprimarea poate lua și forma desenului.

Formele de individualizare prezentate mai sus aduc unele contribuții originale la organizarea procesului de învățămînt și la creșterea eficienței acestuia. În măsura în care ele nu izolează pe elev și nu-l pun în condiții artificiale de muncă, în măsura în care țin seama de exigențele vieții în colectiv și pot ajuta la dezvoltarea lui multilaterală, pot fi preluate în mod critic și adaptate spre a servi scopurilor școlii socialiste.

În școala socialistă este dominant învățămîntul colectiv, pentru că acesta servește mai bine pregătirii tineretului corespunzător cerințelor societății socialiste. Învățămîntul colectiv permite realizarea unor forme diverse de individualizare, atît la lecții, cît și în afara acestora : teme suplimentare pentru elevii buni, antrenarea acestora la activitățile în cercuri pe obiecte de învățămînt, organizarea unor concursuri (matematică, literatură, sport, desen), crearea de clase speciale pentru elevii cu aptitudini deosebite la unele obiecte de învățămînt (matematică, fizică, chimie, biologic etc.), crearea liceelor de specialitate și a liceelor de cultură generală cu program special (licee de muzică, de artă plastică, de educație fizică, de coregrafie etc.). În patria noastră, în multe școli, în locul sălii de clasă funcționează cabinete școlare, laboratoare, ateliere. Folosite judicios, elevii devin aici participanți activi la procesul de învățămînt, nu auditori pasivi ai lecției.

Scanned with OKEN Scanner

3. SISTEME CARE URMĂRESC ADAPTAREA SOCIALĂ A ELEVILOR

Școala trebuie să pregătească pe elev pentru viață, pentru societatea în care va trăi. Încă din școală elevul își va însuși deprinderi de comportare în societate, capacități de organizator social. Aceste aspecte n-au scăpat pedagogilor moderni, care au propus diferite modalități de organizare a școlii și a procesului de învățămînt. Unii au propus ca școala să fie organizată după modelul societății, în cadrul ei elevii trebuind să învețe autoadministrarea (School-city), alții au organizat școala după modelul unei întreprinderi cooperatiste etc. Sistemele acestea, care-și propuneau ca școala să reflecte viața din jur și să pregătească pe elev pentru ea, au reprezentat o reacție față de individualismul excesiv al școlii tradiționale. Pe de altă parte, aceste sisteme educative constituiau un răspuns la una din tendințele psihologice ale copiilor de 7—15 ani, tendința de asociere, de viață în colectiv. Cercetările psihologice și sociologice arătaseră că omul care nu simte apartenența sa la un organism social (familie, clasă, organizație) trăiește un sentiment de nesiguranță, de neliniște. Grupul social sporește încrederea omului în forțele sale, îl stimulează să se depășească, să aibă o poziție critică față de rezultatele muncii sale. Din aceste motive sistemele de învățămînt la care ne referim pun un accent deosebit pe cooperarea între elevi, cît și între elevi și cadrele didactice, pe munca în echipă, atît pentru însușirea de cunoștințe, cît și pentru educația morală și cetățenească a elevilor.

SISTEMUL GARY (Gary e o localitate lîngă Chicago, SUA) a fost elaborat pe baza concepției pedagogice a lui John Dewey și își propune să apropie cît mai mult școala de viața socială. În concepția pedagogică a lui Dewey, educația este esențial un proces social și constă în suma de acțiuni prin care o comunitate sau un grup social transmite puterile sale și scopurile sale generației tinere, spre a asigura propria sa existență și creșterea sa continuă [101]. În planul de învățămînt al școlii sînt prevăzute discipline care servesc la dezvoltarea generală a elevilor, dar și discipline cu caracter practic, care-i ajută să se adapteze la viața socială și locală. Școala din Gary are cantină și ateliere de croitorie, unde fetele învață cum să pregătească mîncarea și cum să confecționeze îmbrăcămintea, are o imprimerie și numeroase ateliere de mecanică, laboratoare, unde elevii își însușesc deprinderi practice. Elevii școlii ajută pe muncitori și funcționari la ținerea corespondenței, la întreținerea terenurilor școlare, la efectuarea lucrărilor de reparații, la supravegherea și mînuirea instalațiilor de încălzit și iluminat. Elevii răspund de disciplina din școală, de decorarea sălilor, de dotarea bibliotecii. Ei confecționează o parte din materialul didactic necesar studiilor, organizează serbări școlare, discuții asupra cărților. Școala ajută la realizarea unor lucrări necesare populației orașului, iar locuitorii orașului sprijină realizarea unor lucrări necesare școlii. Elevii nu sînt deci rupți de preocupările și de viața societății în mijlocul căreia trăiesc. Școala nu numai că pregătește pentru viață, dar este viață reală.

101. J. Dewey, *Democrație și educație*. București, E.D.P., 1972, p. 11—21

Pregătirea teoretică însoțește munca manuală. Munca nu se desfășoară la întîmplare, ci pe baza unui *proiect*. Proiectul îi obligă pe elevi să-și facă un plan, să studieze condițiile concrete de muncă, să anticipeze intelectual consecințele, să desfășoare o muncă inteligentă. Astfel, dacă elevii doresc să construiască o cabană, ei trebuie să gîndească asupra numărului și destinației încăperilor, să facă un plan al clădirii, să știe de ce fonduri dispun, să cunoască prețul materialelor etc. [102].

Alți pedagogi, spre a pregăti armonios pe elevi pentru viață, spre a cultiva și acele aspecte ale personalității pe care școala tradițională excesiv de intelectualistă le neglija, au propus organizarea procesului instructiv-educativ sub forma *comunităților de muncă*. Cecil Reddie la Abbotsholme (Anglia), Edmond Demolins în Franța, Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Otto Stecke în diferite localități din Germania au creat școli care se deosebeau de cele tradiționale. În noile școli, între profesori și elevi se stabileau raporturi de încredere și simpatie, ca între părinți și copii. Activitatea se realiza în grupe sau comunități, alcătuite din educatori și elevi. Elevii mari dădeau sprijin în muncă și supravegheau pe cei mici, ca într-o familie. De obicei, aceste școli erau așezate în afara orașelor, în mijlocul naturii. Se acorda atenție mare dezvoltării fizice, sănătății elevilor. Instrucția teoretică se împletea cu munca practică. Se utilizau mai ales metode active. Adesea, clasele școlare sînt alcătuite ca „grupuri școlare". Din aceste grupuri fac parte, după natura și scopul activității, elevi de vîrste diferite, de nivel intelectual diferit, de sexe diferite. Educația și învățămîntul au la bază ajutorul reciproc, cooperarea.

Activitatea pe comunități de muncă sau pe echipe se poate organiza și în cadrul școlii tradiționale. Am arătat în altă parte cum se organizează procesul de învățămînt în sistemul muncii pe echipe.

Sistemele de învățămînt prezentate dezvoltă la elevi spiritul social și formează deprinderi de comportare cerute de viața socială. Elevii învață să colaboreze ca egali, să discute organizat, să acorde sprijin celor mai mici și mai slabi, să ceară ajutorul grupului, să-și îndeplinească în mod conștiincios îndatoririle și la timpul fixat, să-și susțină opiniile exprimate, dar și să accepte observațiile juste ale colegilor, să se controleze reciproc.

Munca instructiv-educativă bazată pe cooperare în cadrul grupelor, al comunităților nu poate fi însă organizată cu eficacitate la orice vîrstă. Studiile de psihologie efectuate de J. Piaget recomandă ca procesul de învățămînt bazat pe cooperare să se efectueze după vîrsta de 10—11 ani. Pînă la această vîrstă copiii nu-și dau seama de valoarea asocierii. O colaborare reală și eficientă are loc numai cînd copiii pot gîndi prin reciprocitate.

Trebuie să remarcăm însă că sistemele de învățămînt care vizează socializarea elevului nu găsesc în țările capitaliste o atmosferă favorabilă. Viața socială din aceste țări, bazată pe relații de exploatare, nu vine în întîmpinarea sistemelor respective. De aceea rezultatele obținute în aceste țări prin munca pe echipe, prin comunități de muncă etc. sînt adesea mo-

102. John Dewey, *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 120—121.

Scanned with OKEN Scanner

deste. Acolo unde s-au obținut rezultate mai bune, acestea s-au datorat personalității organizatorilor, nu valorii sistemului.

Cu privire la pregătirea intelectuală a elevilor există pericolul unei pregătiri nesatisfăcătoare. Tratarea unor teme practice sau teoretice prin organizarea învățămîntului pe grupe, pe comunități de muncă sau după metoda proiectelor necesită timp îndelungat, iar elevii fiind neexperimentați în munca de cercetare și lipsiți de perspectiva importanței temei respective în ansamblul sau în sistemul temelor următoare, nu vor ști să selecteze esențialul.

Societatea socialistă, bazată pe relații de colaborare și ajutor reciproc, oferă un mediu favorabil pentru desfășurarea activității instructiv-educative în cadrul colectivelor școlare. Educarea elevilor în, prin și pentru colectiv devine nu numai posibilă, ci și necesară. (vezi cap. Educarea elevilor în spirit colectivist).

V. SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

1. ȘCOALA — INSTITUȚIE SOCIALĂ DE EDUCAȚIE

În orînduirile sociale precapitaliste, rolul principal în educarea majorității copiilor l-a avut familia. Multă vreme generația tînără a fost pregătită pentru muncă și pentru viață în familie, prin participarea la formele de activitate ale adulților. Primele școli au apărut în orînduirea sclavagistă. Dar în acea orînduire, cît și în orînduirea feudală, numărul școlilor era mic. Ele funcționau aproape numai pentru copiii claselor dominante. Odată cu dezvoltarea societății și-n strînsă legătură cu cerințele ei, s-a dezvoltat și școala, adică a crescut numărul de instituții școlare, au apărut școli de diferite profiluri și de diferite grade. Desigur, au fost create acele tipuri de școli, de care avea nevoie societatea respectivă, pe care le reclamau dezvoltarea științei și tehnicii din epoca respectivă și interesele claselor dominante.

Între școlile dintr-o anumită orînduire socială există legături, corelații ; ele formează un sistem. *Prin sistem de învățămînt se înțelege totalitatea instituțiilor școlare corelate structural, care sînt organizate și funcționează pe baza unor principii unice, într-o anumită epocă istorică și într-un anumit stat.*

Sistemul de învățămînt se schimbă în decursul timpului, spre a fi în concordanță cu cerințele social-economice ale epocii. În orînduirile sociale bazate pe clase antagoniste, școala a fost și este subordonată intereselor clasei dominante. Niciodată clasele stăpînitoare sau statul care le apăra

Scanned with OKEN Scanner

interesele nu au înființat și întreținut școli care să dea tineretului o pregătire potrivnică intereselor lor, care să contravină orînduirii sociale respective.

Nobilimea feudală și-a creat școlile de care avea nevoie ea, „școlile cavalerești", care nu puteau fi frecventate de copiii meseriașilor, negustorilor, țăranilor. Cînd burghezia devine clasă dominantă își creează școlile de care avea ea nevoie. Noile condiții social-istorice impuneau să se dea o pregătire și clasei muncitoare. Burghezia a creat deci școli și pentru copiii din clasa dominantă, dar și pentru cei din clasa exploatată. Copiii din clasa dominantă, după ce terminau școala primară, puteau continua studiile în școli medii și superioare, pregătindu-se astfel pentru funcțiile de conducere și de administrație în stat. Pentru copiii muncitorilor și țăranilor, în afară de școala primară, statul burghez a creat școli de meserii, unde să se pregătească forța de muncă necesară producției capitaliste. Din cauza sărăciei însă mulți copii din clasa exploatată rămîneau analfabeți, iar alții își limitau pregătirea la cele 4—5 clase primare. Burghezia a luat măsuri de a bloca drumul ridicării sociale a muncitorilor, instituind taxe pentru frecventarea învățămîntului mediu și superior, care nu puteau fi plătite de clasele asuprite. Se vorbește, pe bună dreptate, de existența unui *sistem de învățămînt dualist* în orînduirea capitalistă : de o parte școli destinate copiilor clasei dominante, de altă parte școli destinate clasei muncitoare. Posibilitățiile de trecere de la ultimele la primele erau cu totul reduse.

În țările socialiste, școala este pusă în slujba maselor, ea a devenit un instrument de seamă pentru formarea unor cetățeni înaintați, a unor buni specialiști, a unor oameni receptivi la tot ceea ce este nou și avansat. Ea dispune de *cadre* bine pregătite spre a îndruma procesul instructiv-educativ, organizează o *activitate de dezvoltare sistematică* a tineretului, creează un *mediu educativ* propice acestei dezvoltări și are la îndemînă *mijloace corespunzătoare* prin care este stimulată și ajutată formarea omului cerut de orînduirea socialistă.

În vremea noastră, în statele capitaliste, au început să circule idei despre diminuarea rolului școlii în viața societății sau chiar despre „moartea" școlii. Sociologi ca Christopher Jencks, Ivan Illich, Everett Reimer consideră că multe din funcțiile școlii sînt preluate astăzi de alte instituții sociale și de mijloacele de difuzare a culturii în mase (mass-media), că formarea omului s-ar realiza îndeosebi prin influențele ocazionale ale vieții, prin influența familiei și prin autoeducație și deci că societatea viitorului va fi o societate fără școală.

Este adevărat că la formarea omului contemporan participă și alte instituții sociale. Dar ele participă *alături* de școală și nu pot înlocui școala. Se observă chiar o sporire considerabilă a rolului școlii în toate statele : extinderea duratei de școlarizare, cuprinderea unui număr tot mai mare de oameni în școli de diferite profile, diversificarea continuă a învățămîntului în funcție de cerințele sociale. Nici nu se poate altfel. Numai școala dă o pregătire sistematică, numai ea asigură o dezvoltare armonioasă a individului, numai ea poate înarma tineretul cu cunoștințele fundamentale din știință și cu tehnicile de cercetare și de autoinstruire. Pe drept cuvînt

Scanned with OKEN Scanner

se poate spune că „școala este principalul izvor de cultură și factor de civilizație", cum se afirmă de mai multe ori în documentele de partid din patria noastră. Prin cadrele de care dispune, ea poate să îndrume și ceilalți factori ai educației : familia, organizațiile de tineret, instituțiile cultural-artistice.

2. EVOLUȚIA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN ROMÂNIA

Și în țara noastră sistemul de învățămînt a fost deosebit de la o orînduire socială la alta. Cele dintîi școli de pe teritoriul patriei noastre purtau amprenta școlilor feudale, atît în ceea ce privește conținutul, cît și metodele și formele de organizare a învățămîntului.

Un pas mai departe în dezvoltarea școlilor s-a făcut în timpul orînduirii capitaliste. În secolul al XIX-lea, ca rezultat al dezvoltării forțelor de producție și sub presiunea revendicativă a maselor populare, se înființează un număr mai mare de școli. Învățămîntul primar devine prin lege general și obligator. Legile școlare burgheze prevedeau, de asemenea, că acest învățămînt este gratuit și că toți cetățenii au drepturi egale la învățătură. Statul burghez nu a asigurat însă mijloacele necesare pentru înfăptuirea acestor prevederi. În multe sate nu existau școli, în altele localurile de școală erau neigienice și prea mici față de numărul de copii ce trebuiau școlarizați, numărul cadrelor didactice era insuficient, cărțile și rechizitele școlare erau scumpe. De aceea mulți copii n-au putut frecventa școala, rămînînd analfabeți. Mihai Eminescu, poetul nostru național, într-un raport înaintat ministerului, atunci cînd îndeplinea funcția de revizor (inspector) școlar, arăta că din cauza sărăciei și a greutăților în care trăiau masele muncitoare, „obligativitatea învățămîntului primar e curată iluzie".

Sistemul de învățămînt din țara noastră în orînduirea capitalistă, ca și cel din alte țări, era neunitar. Alături de școlile de stat funcționau școli particulare și confesionale, ceea ce ducea la o pregătire diferită a elevilor și la crearea unor bariere în circulația elevilor de la o școală la alta.

Sistemul de învățămînt burghez era structurat pe trei trepte : *școala primară, școala secundară* și *școlile superioare*. Școala primară avea o durată de 4—5 ani. Dintre copiii de țărani și muncitori care o frecventau, cei mai mulți rămîneau cu acest nivel de pregătire. După școala primară copiii de țărani și muncitori puteau frecventa școala supraprimară sau o școală de meserii cu durata de 3—4 ani. Școala supraprimară avea un caracter teoretic și nu servea integrării tinerilor în viață. Școlile de meserii pregăteau muncitori de care aveau nevoie întreprinderile capitaliste, punîndu-se accent pe pregătirea practică, pe formarea unor deprinderi de muncă. Pînă la acest nivel de școlarizare ajungeau de obicei copiii de muncitori și țărani.

Un mic număr de absolvenți ai școlii elementare frecventau liceul, care avea o durată de 8 ani. Numărul de locuri fiind limitat, intrarea în liceu se făcea pe bază de concurs. În liceu se dădea o pregătire predomi-

Scanned with OKEN Scanner

nant teoretică. Din cauza taxelor școlare prea mari pentru bugetul familiilor de muncitori și țărani, mulți copii talentați, dar săraci, nu puteau frecventa aceste școli.

Școlile superioare — universități, politehnici, institute — unde taxele de întreținere erau și mai mari, rămîneau adesea un apanaj al claselor dominante. Numai cu mari sacrificii din partea familiei, izbuteau să ajungă aici copii de muncitori și țărani.

Sistemul de învățămînt burghez din patria noastră a avut și unele calități. Exigențele față de pregătirea elevilor erau din ce în ce mai mari, de la un nivel de învățămînt la altul, ceea ce a permis ca liceele și universitățile românești să dea absolvenți bine pregătiți, care au ajutat la progresul științei, tehnicii și culturii românești.

O critică profund științifică a sistemului de învățămînt burghez din țara noastră a făcut-o, între cele două războaie mondiale, Partidul Comunist Român. La congresele partidului și în presa de partid, au fost scoase la iveală racilele acestui învățămînt și s-a cerut organizarea unui învățămînt democratic, unitar, științific, pus în slujba tuturor oamenilor muncii. Cîtă vreme însă la conducerea statului se găsau reprezentanți ai claselor exploatatoare, aceste cerințe n-au putut fi satisfăcute. Numai după ce clasa muncitoare a devenit clasă conducătoare în stat au fost posibile acele transformări revoluționare economice, sociale, politice și culturale cerute de construirea vieții noi, socialiste, care au permis schimbări adînci și în sistemul de învățămînt, pentru a-l face corespunzător noilor cerințe sociale.

Trecerea de la școala burgheză la cea socialistă s-a realizat sub îndrumarea și conducerea Partidului Comunist Român.

Din 1944 și pînă în prezent, sistemul de învățămînt din țara noastră a fost modelat de cîteva ori, spre a-l adapta cît mai bine cerințelor sociale din etapele făuririi progresive a societății socialiste. În această evoluție există cîteva momente mai importante.

Legea învățămîntului din anul 1948 a realizat schimbări de seamă în structura și conținutul învățămîntului, cerute de sarcinile noii societăți. Întregul învățămînt a devenit învățămînt de stat, au fost desființate școlile particulare și cele confesionale. Statul a creat condiții egale de învățătură pentru toți cetățenii, indiferent de naționalitate, religie, pătură socială. Conținutul învățămîntului a dobîndit caracter științific, întemeiat pe învățătura marxist-leninistă.

Legea învățămîntului din 1948 hotăra să ia ființă un mare număr de școli tehnice de grad mediu, în care să fie pregătiți muncitori calificați pentru diferite ramuri ale economiei. Numărul acestor școli era mult mai mare decît al liceelor teoretice, direcționîndu-se astfel o legătură mai strînsă a școlii cu viața, cu producția.

Apreciind în mod obiectiv importanța reformei școlare din 1948, Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie 1968 a arătat însă că în unele din prevederile ei au fost trecute cu vederea tradițiile valoroase ale învățămîntului românesc : liceul teoretic de 8 ani a fost înlocuit cu unul de 6 ani (clasele V—X), s-a renunțat la bifurcarea în secțiile reală și modernă în ultimele clase ale liceului, a fost micșorat numărul orelor destinate limbilor moderne de circulație internațională.

Scanned with OKEN Scanner

Reducerea cu doi ani a școlii medii a avut consecințe negative asupra orizontului de cultură generală a elevilor și a necesitat ulterior adoptarea unor măsuri de remediere [103].

Reforma învățămîntului din 1948 a fost completată în anii următori printr-o serie de hotărîri ale partidului și guvernului.

La *Congresul al VII-lea al Partidului Comunist Român* din decembrie 1955, s-a hotărît ca școala generală și obligatorie să aibă o durată de 7 ani, în loc de 4 ani cum era pînă atunci, iar școala de cultură generală (școala elementară + liceul) să treacă de la durata de 10 ani (cl. I—X), la durata de 11 ani (cl. I—XI). Această măsură a permis să se descongestioneze programul de muncă al elevilor, să se îmbunătățească conținutul unor obiecte de învățămînt care au legătură cu producția (matematica, fizica, chimia, biologia) și să se introducă obiecte noi, care să-i ajute pe elevi să-și formeze concepția științifică despre lume și să înțeleagă corect fenomenele sociale (economia politică, filozofia și socialismul științific).

Congresul al VIII-lea al Partidului Comunist Român, ținut în iunie 1960, a constatat că au fost create condițiile de a se trece la un *învățămînt general obligatoriu de 8 ani*, astfel ca durata școlii de cultură generală să fie de 12 ani (cl. I—IV școala elementară, clasele V—VIII ciclul al II-lea al școlii generale obligatorii, clasele IX—XII liceul de cultură generală). Congresul a hotărît de asemenea să se lege mai strîns învățămîntul de viață.

Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, din iulie 1965, a hotărît să se înființeze *licee de specialitate*, unde să fie pregătite cadre cu calificare medie pentru diferite sectoare ale economiei și culturii ; să se sporească numărul școlilor profesionale, spre a se asigura necesarul de muncitori calificați în diferite domenii ; să se acorde o atenție mare învățămîntului superior tehnic și economic, spre a pregăti cadre cu calificare superioară pentru întreprinderile industriale și agricole în plin avînt de dezvoltare.

În lumina Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R. și a Directivelor Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie 1968, s-a elaborat *Legea privind învățămîntul în Republica Socialistă România* din anul 1968 care stabilește structura, organizarea și funcționarea școlilor de toate gradele din patria noastră.

Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român, ținut în august 1969, a trasat sarcina perfecționării multilaterale a învățămîntului, într-o concepție unitară. Congresul a hotărît să se treacă la *învățămîntul general și obligatoriu de 10 ani*, ceea ce așază România printre primele țări din lume în privința duratei învățămîntului obligatoriu de masă. De asemenea s-a hotărît ca din timp în timp să se organizeze împrospătarea cunoștințelor și deprinderilor, ținerea la curent a absolvenților mai vechi ai școlilor cu ceea ce apare nou în știință, tehnică, metodologie etc.

Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973 a adus hotărîri de seamă cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului de toate gradele din patria noastră.

[103] *Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 22—25 aprilie 1968*, București, Ed. politică, 1968, p. 14—15.

Scanned with OKEN Scanner

Sarcinile școlii românești în perioada făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării României spre comunism au fost stabilite cu claritate de *Congresul al XI-lea* al Partidului Comunist Român, ținut în noiembrie 1974. În Raportul prezentat la Congres de tovarășul Nicolae Ceaușescu, precum și în documentele adoptate : Programul Partidului Comunist Român, Directivele Congresului al XI-lea cu privire la planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990 — sînt trasate și liniile de dezvoltare a învățămîntului nostru pînă către anul 1990.

La prevederile Plenarei C.C. al P.C.R. din 1973 și la documentele adoptate de Congresul al XI-lea al P.C.R. ne vom referi pe larg în paginile următoare.

3. PRINCIPIILE CARE STAU LA BAZA ORGANIZĂRII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

Organizarea și funcționarea instituțiilor de învățămînt din patria noastră au la bază anumite principii, prin care sistemul nostru actual de învățămînt se deosebește de cel din România burghezo-moșierească. Aceste principii decurg din rolul pe care-l are școala în construcția socialismului în condițiile concrete ale patriei noastre : făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism.

Iată aceste principii.

a. **Caracterul de stat al învățămîntului.** Învățămîntul în Republica Socialistă România este învățămînt de stat. *Numai statul are dreptul să înființeze, să îndrumeze și să controleze școlile.* În trecut acest drept îl aveau și persoanele particulare, precum și confesiunile religioase. În statul socialist învățămîntul se dezvoltă în mod planificat. Sînt cunoscute din vreme nevoile economiei pentru anii următori, sectoarele din industrie, agricultură, transporturi și cultură care se vor dezvolta în mod deosebit și se iau din timp măsuri pentru formarea cadrelor necesare, se organizează la timpul potrivit școlile în care să fie pregătite. Aceasta explică de ce în patria noastră este asigurată plasarea în cîmpul muncii a tuturor absolvenților de școli medii și superioare, în specialitatea pentru care s-au pregătit. În țările capitaliste sute de mii de absolvenți ai instituțiilor de învățămînt superior și mediu nu găsesc plasament, sînt șomeri.

În învățămîntul burghez din țara noastră existau și școli de stat, dar și școli particulare și confesionale. Astăzi existența școlilor particulare și confesionale ar crea dificultăți în pregătirea tineretului potrivit cerințelor societății socialiste.

Caracterul de stat este principiul fundamental al sistemului nostru de învățămînt.

b. **Caracterul unitar al învățămîntului.** Pe întregul cuprins al țării noastre, toate școlile de un anumit tip au aceeași organizare, aceeași durată, funcționează pe baza aceluiași plan de învățămînt. În ele se învață în conformitate cu aceleași programe școlare și se utilizează aceleași manuale.

Scanned with OKEN Scanner

Statul asigură unitatea de organizare și de conținut a învățămîntului, ca tinerii să primească instrucția și educația cerută de viața socială și de locul de muncă pentru care se pregătesc. Totodată însă unitatea de organizare a școlilor de un anumit tip asigură trecerea fără nici o dificultate a elevilor dintr-o localitate la o școală de același tip din altă localitate, în orice perioadă a anului școlar.

Sistemul nostru de învățămînt este unitar și în sensul că există o legătură organică între diferitele trepte ale lui. Absolvenții unui grad de învățămînt pot urma în continuare o instituție școlară de grad superior. Se asigură deci o circulație a elevilor nu numai pe orizontală, ci și pe verticală.

În școala burgheză din România, învățămîntul nu avea caracter unitar. Conținutul învățămîntului din școlile particulare era deosebit în unele privințe de cel din școlile de stat, ceea ce constituia o piedică în trecerea elevilor de la o școală la alta.

c. **Caracterul laic al școlii.** În țara noastră, școala este despărțită de biserică. Nici o confesiune, congregație sau comunitate religioasă nu are dreptul să înființeze și să întrețină școli, în afară de cele necesare pregătirii personalului de cult respectiv. Școala socialistă, în vederea formării concepției științifice despre lume la elevi, a îndepărtat din conținutul învățămîntului explicațiile mistice asupra fenomenelor. În școală nu se mai studiază religia. În școlile confesionale din trecut, religiei i se acorda mare atenție și un număr însemnat de ore. Chiar și în școlile de stat din trecut, elevii studiau religia ca obiect obligatoriu de învățămînt, iar în interpretarea unor fenomene ale naturii și societății se întîlneau adesea explicații cu caracter mistic. Din cauza aceasta în conștiința elevilor se produceau contradicții între explicațiile primite la alte obiecte de învățămînt și cele primite la religie.

În școala socialistă predarea tuturor obiectelor de învățămînt are la bază concepția științifică asupra lumii și vieții, materialismul dialectic și istoric.

d. **Accesibilitatea învățămîntului de toate gradele.** Constituția, legea de bază a patriei noastre, prevede dreptul tuturor cetățenilor la învățătură. O asemenea prevedere exista și în constituțiile burgheze, dar ea avea un caracter formal, fiindcă nu erau create și condițiile materiale necesare ca acest drept să devină realitate pentru mase. Taxele școlare percepute de la cei care doreau să frecventeze școlile medii sau învățămîntul superior erau mari, încît nu putea fi plătite decît de cei mai înstăriți. Numărul căminelor și cantinelor pentru elevi și studenți era mic, iar costul întreținerii unui elev depășea posibilitățile materiale ale familiilor de muncitori, de țărani muncitori sau de intelectuali cu venituri modeste. Numărul burselor pe care le acorda statul era cu totul redus. Numai aproximativ 1% dintre elevi sau studenți puteau primi bursă, încît și aceasta făcea ca majorității tinerilor să nu le fie accesibile liceul și învățămîntul superior.

Burghezia n-a asigurat nici măcar condițiile materiale spre a face cu adevărat generală școala primară. Rămîneau mulți copii neșcolarizați.

După 23 August 1944, ca urmare a transformărilor revoluționare cu caracter politic, social și economic, au fost create și condițiile care să asigure accesibilitatea învățămîntului pentru masele populare. S-au construit

Scanned with OKEN Scanner

mii de școli și săli de clasă, spre a cuprinde pe toți copiii obligați să frecventeze școala, secîndu-se astfel izvorul analfabetismului. Statul socialist se preocupă de pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice pentru școlile de toate gradele, dotează școlile cu mobilier didactic modern, asigură fondurile necesare pentru întreținerea localurilor de școală și a anexelor acestora (laboratoare, muzee, săli de gimnastică, ateliere școlare).

Învățămîntul de toate gradele este *gratuit*. Nu se percep taxe școlare de la elevi și studenți, nici pentru frecventarea cursurilor, nici pentru examene, nici pentru concursurile de admitere. Statul socialist a creat o vastă rețea de cămine și cantine, de internate școlare, spre a înlesni accesul oamenilor muncii la învățămîntul de toate gradele. Se acordă un mare număr de burse pentru elevi și studenți. Școlile profesionale oferă elevilor întreaga întreținere în mod gratuit. Copiii rămași fără părinți sau cei care provin din familii dezorganizate sînt întreținuți de către stat în case de copii, asigurîndu-li-se gratuit întreaga întreținere și instruire, precum și calificarea într-o profesie. Statul acordă în mod gratuit manualele școlare pentru toți elevii, ceea ce constituie un ajutor însemnat pentru ei și familiile lor.

Prin aceste măsuri luate de statul nostru socialist, se asigură în mod real condițiile ca *învățămîntul de toate gradele să fie accesibil tuturor copiilor*. Fiecărui copil i se oferă șanse de a străbate toate gradele de învățămînt, conform posibilităților și aptitudinilor lui. Ca urmare a acestor măsuri numărul persoanelor care studiază a crescut. Circa 23% din locuitorii patriei noastre sînt cuprinși într-o formă de învățămînt.

e. **Egalitatea tuturor naționalităților conlocuitoare în dreptul la învățătură.** În țara noastră, alături de români trăiesc și cetățeni aparținînd altor naționalități. Regimul burghezo-moșieresc răspîndea ura și dezbinarea între oamenii muncii de diferite naționalități, pentru a face mai ușoară exploatarea tuturor de către clasele dominante.

După 23 August 1944, în cadrul înfăptuirii revoluției socialiste, a fost rezolvată, în spiritul învățăturii marxist-leniniste, și problema națională. Printre alte drepturi prevăzute în constituție pentru naționalitățile conlocuitoare se află și cel de a învăța carte și a studia în aceleași condiții cu cetățenii de naționalitate română. După cum în lupta pentru construirea socialismului muncesc cot la cot toți cetățenii patriei, indiferent de naționalitate, tot așa elevii de diferite naționalități au drepturi egale la instruirea și la pregătirea profesională. Statul socialist acordă fiecărei naționalități dreptul de a învăța în *limba maternă* și creează condițiile materiale pentru buna desfășurare a învățămîntului : localuri de școală, mobilier, material didactic modern, manuale în limba maternă a școlarilor, cadre didactice. Absolvenții acestor școli au aceleași drepturi cu cei care au terminat școlile cu limba de predare română.

f. **Egalitatea în drepturi la învățătură a femeilor cu bărbații.** Statul socialist acordă femeilor aceleași drepturi cu ale bărbaților în toate domeniile vieții sociale și deci și în domeniul învățămîntului. În trecut femeia a fost ținută într-o situație de inferioritate în multe domenii. Femeile nu aveau drepturi politice, nu puteau exercita unele profesii.

Scanned with OKEN Scanner

Astăzi, în patria noastră, femeile au dreptul de a frecventa orice școală, iar la absolvire de a fi încadrate în muncă și salarizate egal cu bărbații. Acest drept se concretizează în numărul tot mai mare al fetelor care frecventează cursurile școlilor medii și ale învățămîntului superior. Iată o situație ilustrativă : în anul 1938, în învățămîntul superior din țara noastră învățau 19.611 băieți și 6.878 fete, iar în anul școlar 1973—1974 erau 79.943 băieți și 63.713 fete [104].

Principiile de organizare a învățămîntului dovedesc că școala noastră este pusă în slujba ridicării nivelului cultural al maselor, este pătrunsă de un adînc umanism și se adaptează continuu la sarcinile construirii socialismului.

4. STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

Sistemul de învățămînt din fiecare țară are ceva comun cu sistemele din alte țări, dar are și unele particularități, unele trăsături specifice, impuse de stadiul de dezvoltare economică și socială al țării respective, de tradițiile sale școlare și de sarcinile pe care societatea le pune în fața școlii [105]. Un bun sistem de învățămînt constituie un mijloc de a pune în slujba colectivității forțele cele mai bune pe care le cuprinde, creîndu-le posibilități de pregătire adecvată, de dezvoltare la maximum a capacităților. Un bun sistem de învățămînt este totodată un mijloc de filtrare și selectare succesivă a indivizilor, spre a face posibil ca omul potrivit să ajungă la locul potrivit. Un bun sistem de învățămînt trebuie să fie suficient de „deschis" spre a asigura progresul elevilor pînă unde le permit posibilitățile lor, dar și suficient de „selectiv" spre a împiedica promovarea în funcții pentru care solicitanții nu au pregătirea necesară. Aceste cerințe le îndeplinește sistemul de învățămînt din patria noastră.

Învățămîntul din țara noastră are următoarea structură : învățămîntul preșcolar, învățămîntul primar, învățămîntul gimnazial, învățămîntul liceal, învățămîntul profesional și tehnic, învățămîntul superior, învățămîntul postuniversitar.

a. **Învățămîntul preșcolar** cuprinde copiii în vîrstă de la 3 la 6 ani. Instruirea și educarea lor se desfășoară în *grădinițe de copii* și este încredințată educatoarelor, care au pregătire specială în această direcție. Grădinițele de copii sînt de trei feluri : grădinițe cu program normal, grădinițe cu program prelungit zilnic și grădinițe cu program săptămînal. În grădinițele cu program normal, copiii desfășoară activități instructiv-educative timp de 6 ore pe zi. La orașe, ele funcționează de la 15 septembrie pînă la 15 iunie, deci la fel cu școlile de cultură generală. La sate, structura anului de învățămînt este adaptată specificului muncii din agricultură, grădinițele funcționînd de la 1 martie pînă la 1 decembrie.

[104] Anuarul statistic al Republicii Socialiste România, 1974.
[105] Ion T. Radu, *Sisteme de învățămînt general-obligatoriu*. București, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 14—15.

În grădinițele cu orar prelungit zilnic, copiii rămîn 10—12 ore pe zi, asigurîndu-li-se și masa și odihna în acest timp.

Grădinițele cu program săptămînal se îngrijesc de educarea și de întreținerea copiilor, de luni pînă sîmbătă.

Învățămîntul preșcolar îndeplinește nu numai funcția de instruire și de educare a copiilor, ci și pe cea de sprijinire a familiilor, în care părinții sînt în cîmpul muncii.

În grădinițe copiii sînt educați multilateral. Cea mai mare parte din activitățile instructiv-educative se organizează sub formă de joc și au menirea să-i pregătească pentru școala generală.

Frecventarea grădinițelor de copii este facultativă. Sub regimul socialist, numărul grădinițelor de copii a crescut foarte mult. Dacă în anul 1938 erau numai 1 577 de grădinițe, cu 90 787 de copii înscriși și cu 1 819 educatoare, în anul școlar 1973—1974 au funcționat 12.483 grădinițe, cu 704.940 copii înscriși și cu 27.640 educatoare. Există tendința de generalizare a învățămîntului preșcolar.

b. **Învățămîntul primar și gimnazial.** Altădată, cînd nivelul forțelor de producție și al relațiilor sociale dintre oameni era mai puțin complex, erau suficiente patru clase primare pentru adaptarea copilului la viața adultă. Astăzi însă, cînd în toate ramurile economiei se folosește o tehnică înaltă, cînd se lucrează cu mașini perfecționate, cînd organizarea socială însăși este mai complexă și evoluată, este necesară o pregătire mai amplă a elevilor. De aceea în cele mai multe țări din lume s-a prelungit obligativitatea școlară. În patria noastră a devenit obligatoriu învățămîntul de 10 ani, ceea ce o plasează printre cele mai înaintate țări în privința duratei învățămîntului general-obligatoriu. Învățămîntul general-obligatoriu de 10 ani din patria noastră cuprinde : *învățămîntul primar* (clasele I—IV) cu o durată de 4 ani, *învățămîntul gimnazial* (clasele V—VIII) cu o durată de 4 ani și *prima treaptă a liceului* cu o durată de 2 ani.

În **învățămîntul primar** (clasele I—IV) elevii își însușesc, sub conducerea unui învățător, cunoștințe, priceperi și deprinderi de bază din diferite domenii ale culturii. Ei învață să citească, să scrie, să socotească, își însușesc cunoștințe elementare de istorie, geografie și despre natură și om. În aceste clase elevul este obișnuit cu munca intelectuală și fizică, este învățat să deseneze și să cînte, e ajutat să-și dezvolte progresiv capacitățile creatoare, personalitatea morală, e obișnuit cu munca în colectiv. Elevului i se dau cunoștințe instrumentale, care să-l ajute pentru achiziții viitoare în orice direcție.

În **gimnaziu** (clasele V—VIII), sub conducerea profesorilor de specialitate, se lărgește orizontul intelectual al elevilor, studiindu-se noi obiecte de învățămînt : fizica, chimia, științele biologice, o limbă modernă. Educația lor fizică, estetică și morală se realizează la un nivel mai înalt decît în clasele I—IV. De asemenea, se insistă asupra formării deprinderilor de muncă productivă, prin participarea lor la munca în ateliere școlare, pe loturi agricole experimentale etc.

După terminarea clasei a VIII-a, elevii sînt obligați să frecventeze în continuare prima treaptă (anii I și II) a unui liceu de cultură generală sau a unui liceu de specialitate.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru elevii cu aptitudini deosebite în anumite domenii, s-au creat școli generale cu program special : școli de artă (școli de muzică, școli de arte plastice, școli de coregrafie), școli cu program de educație fizică, școli sportive. Pentru elevii debili sau predispuși la maladii pulmonare funcționează școli cu regim preventorial sau sanatorial.

c. **Învățămîntul liceal** are o durată de 4—5 ani și este organizat în două trepte : prima treaptă (anii I și II) care este obligatorie și treapta a doua (anii III—IV sau III—V) care nu este obligatorie. Intrarea în treapta a doua a liceului se face pe bază de concurs.

Învățămîntul liceal cuprinde mai multe tipuri de licee : reale, umaniste, economice, de artă, agricole-silvice, cu o durată de 4 ani ; industriale, sanitare și pedagogice, cu o durată de 5 ani.

Liceul real-umanist dă elevilor o cultură generală temeinică și le formează și deprinderi de muncă practică. În secția reală se studiază mai dezvoltat, într-un număr mai mare de ore, matematica, fizica, chimia, științele biologice, iar în secția umanistă se acordă o atenție mai mare limbii și literaturii române, limbilor moderne.

Pentru elevii care au aptitudini deosebite, în treapta a doua a liceului real-umanist, funcționează clase speciale de matematică, de fizică, de chimie, de limbi moderne etc.

Liceele de specialittae (industrial, agricol-silvic, economic, sanitar, pedagogic, de artă) pregătesc, timp de 4—5 ani, cadre medii necesare economiei și culturii socialiste. Ele dau elevilor și o pregătire de cultură generală, dar și o pregătire profesională. Absolvenții lor pot deveni tehnicieni în diferite specialități sau pot continua studiile în învățămîntul superior de specialitate.

d. **Învățămîntul profesional și învățămîntul tehnic** au menirea de a pregăti muncitori calificați și maiștri, capabili să utilizeze cu pricepere instalațiile, mașinile și utilajele moderne, de care dispun în tot mai mare măsură întreprinderile industriale, agricole și de transporturi din țara noastră.

Învățămîntul profesional se realizează prin școli profesionale și prin ucenicie la locul de muncă. Durata studiilor în școlile profesionale este de numai 1—1½ ani pentru absolvenții primei trepte a liceului. Școlile profesionale se organizează pe lîngă întreprinderi și alte organizații socialiste. Pregătirea elevilor se face în funcție de necesitățile producției, urmărindu-se însă nu o calificare îngustă, ci o calificare cu profil mai larg, o policalificare. În școlile profesionale întreținerea elevilor este gratuită. Ele asigură absolvenților plasarea imediată în cîmpul muncii și oferă posibilități de pregătire ulterioară în treapta a doua a liceului, prin cursuri serale și cursuri fără frecvență.

Calificarea la locul de muncă — cu o durată de 2—3 ani — este forma de pregătire de muncitori calificați prin participarea tinerilor la procesul activității zilnice din întreprinderi. Pregătirea lor teoretică se realizează prin învățămînt profesional seral sau prin învățămînt profesional de zi organizat în perioade de 2—3 luni pe an, cînd ucenicii părăsesc producția.

Învățămîntul tehnic se realizează prin școli de maiștri și școli de specializare postliceală.

Inv. 177035

Scanned with OKEN Scanner

Școlile de maiștri sînt frecventate de muncitori calificați, recomandați de organizațiile socialiste în care lucrează, care sînt absolvenți ai școlilor profesionale sau ai liceelor de cultură generală. Durata studiilor este de 2 ani pentru învățămîntul seral și de 1 an pentru învățămîntul de zi. Aceste școli pregătesc personal tehnic necesar în procesul producției.

În *școlile de specializare postliceală* sînt admiși absolvenți ai liceelor de cultură generală (real-umaniste). Durata studiilor este de 1—2 ani. Ele dau elevilor o pregătire profesională pentru exercitarea unor activități de nivel mediu în diferite ramuri tehnice și social-culturale. Iată cîteva din aceste ramuri : mine și petrol, energie electrică și electronică, metalurgie și construcții de mașini, chimie, industria lemnului, industria alimentară, agricultură și silvicultură, economie (comerț, finanțe, statistică și cooperație), ocrotirea sănătății etc.

e. **Învățămîntul superior** poate fi urmat de absolvenții liceelor, în urma unui concurs de admitere. Învățămîntul superior cuprinde universități, institute și conservatoare.

Universitățile urmăresc formarea de cadre didactice pentru învățămîntul mediu și superior și de cercetători științifici în diferite domenii. Au o durată de 4—5 ani.

Institutele de învățămînt superior au o durată de studii de la 3 la 6 ani. Ele pregătesc cadre cu calificare superioară pentru toate domeniile de activitate : ingineri, medici, economiști, avocați, judecători, actori, pictori, profesori pentru clasele V—VIII, subingineri.

Conservatoarele pregătesc muzicieni instrumentiști, cîntăreți de operă, dirijori, profesori de muzică.

În etapa actuală, de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, se dezvoltă mult învățămîntul superior tehnic.

Cadrele didactice din învățămîntul superior au o contribuție de seamă la progresul științei și tehnicii, cercetarea fundamentală se împletește cu cercetarea aplicativă. Activitatea de cercetare din instituțiile de învățămînt superior vine în sprijinul cerințelor economiei, în vederea sporirii productivității muncii.

În patria noastră învățămîntul superior s-a dezvoltat continuu după 23 August 1944. Față de 33 facultăți cu 26.489 studenți din anul 1938, în anul 1973 s-a ajuns la 187 facultăți cu 143.656 studenți.

f. **Învățămîntul postuniversitar** poate fi urmat de persoane care au absolvit o instituție de învățămînt superior și doresc să se specializeze sau să se perfecționeze într-un domeniu anumit, să-și însușească noi metode și tehnici de cercetare, să aprofundeze un domeniu restrîns dintr-o specialitate.

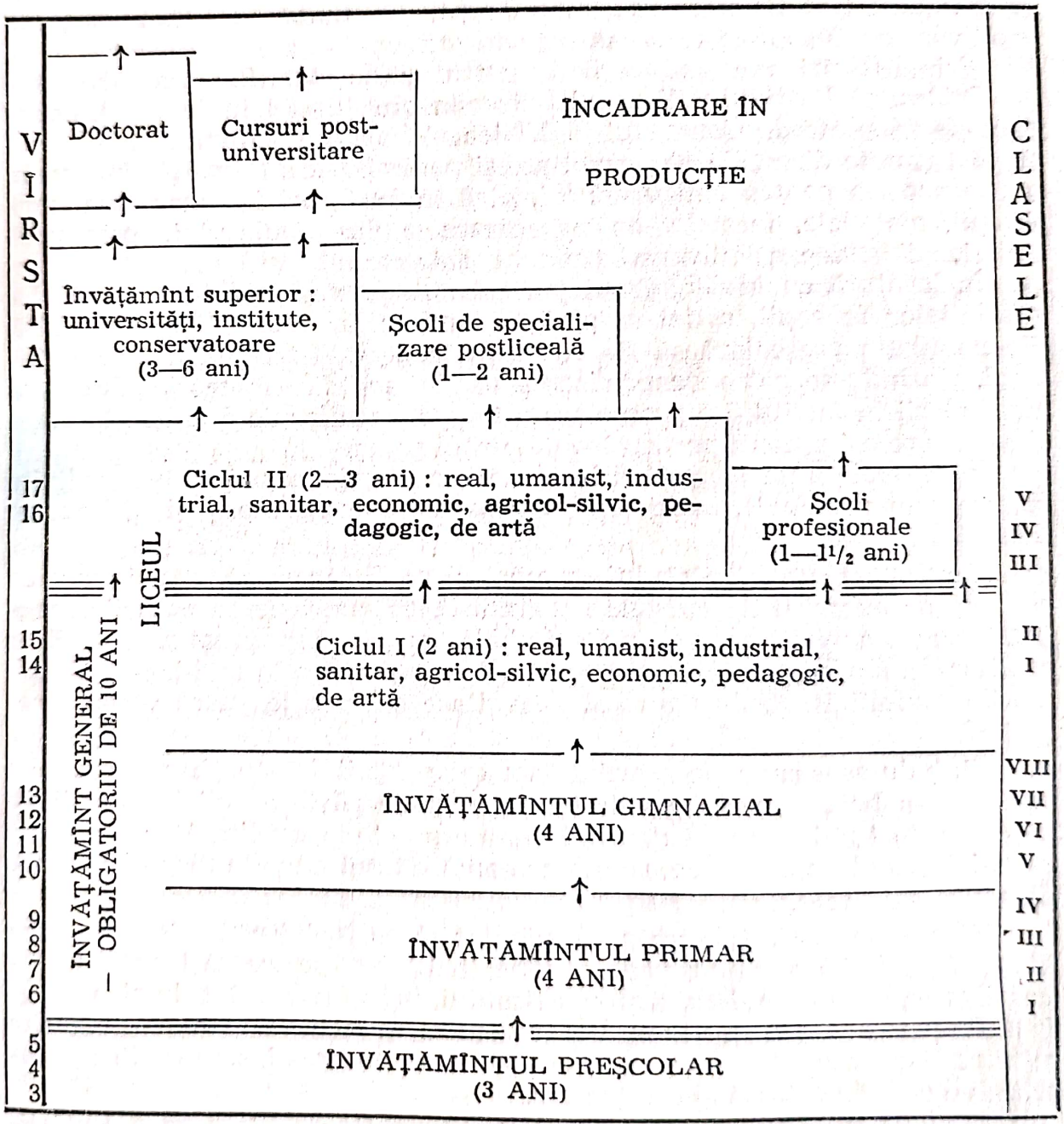
Acest învățămînt se organizează pe lîngă instituțiile de învățămînt superior sau pe lîngă institute de cercetare. Formele principale sînt doctoratul și reciclarea.

În afară de aceste tipuri de școli, în țara noastră se acordă toată atenția, în spiritul grijii socialiste față de om, copiilor cu anumite deficiențe. Aceștia sînt instruiți și educați în școli speciale, majoritatea lor devenind apoi membri utili societății. Astfel, au fost create școli pentru nevăzători,

Scanned with OKEN Scanner

pentru surdomuţi, pentru întîrziaţi mintal, precum şi centre pentru corectarea unor defecte de vorbire (centre de logopedie).

Acestea sînt principalele tipuri de şcoli care formează sistemul nostru de învăţămînt. Desigur, nu toţi tinerii trec prin toate gradele de învăţămînt. Nici nu este necesar. Unele funcţii sociale solicită un nivel de pregătire mai înaltă, altele un nivel mai scăzut. Pe de altă parte, nici capacităţile intelectuale şi aptitudinile tinerilor nu sînt la acelaşi nivel, ceea ce face ca unii să poată frecventa cu succes instituţiile de învăţămînt pînă la cel mai înalt grad, iar alţii să se oprească la trepte mai de jos. Fiecăruia i se creează însă condiţii să valorifice la maximum capacităţile sale.



ORGANIGRAMA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

Scanned with OKEN Scanner

5. DEZVOLTAREA ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN PATRIA NOASTRĂ ÎN ANII URMĂTORI

Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră pune în fața școlii sarcini deosebite : pregătirea cadrelor necesare dezvoltării social-economice, ridicarea nivelului cultural al întregului popor, creșterea numărului celor care frecventează diferite grade de învățămînt, modernizarea conținutului învățămîntului și a metodelor de învățămînt etc. În acest scop conducerea de partid și de stat prevede ca sistemul nostru de învățămînt să fie continuu îmbunătățit. Un număr tot mai mare de copii vor beneficia de o *școlarizare de durată mai lungă.*

Prin hotărîri ale conducerii de partid și de stat (Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973, documentele adoptate de Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român), au fost trasate direcțiile de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului în patria noastră pentru anii următori, pînă în 1990, privind structura, conținutul, metodele, formele de organizare a învățămîntului, pregătirea cadrelor didactice, asigurarea bazei materiale etc.

În legătură cu *învățămîntul preșcolar* se prevede mărirea numărului grădinițelor de copii, astfel ca pînă în anul școlar 1980—1981 circa 80% din populația preșcolară să fie cuprinsă în această treaptă a învățămîntului, tinzîndu-se către generalizarea ei. Se acordă o atenție deosebită cuprinderii în instituțiile preșcolare a *tuturor* copiilor de 5 ani de la orașe și sate, spre a-i pregăti pentru învățămîntul general.

În centrele muncitorești și în orașe vor funcționa mai multe grădinițe cu program prelungit, unde copii vor avea asigurată masa și odihna pe toată durata zilei.

Conținutul învățămîntului preșcolar va fi axat pe activitatea cu obiecte, pe exerciții de cultivare a gîndirii, pe cunoașterea naturii înconjurătoare și a vieții sociale, pe activități cu caracter practic, accesibile copiilor. În modul acesta se urmărește să se valorifice în mai largă măsură marile posibilități de instruire și dezvoltare pe care le oferă vîrsta preșcolară.

Ținîndu-se seama de ușurința cu care copiii își pot însuși o limbă străină, s-a hotărît ca în grădinițe, acolo unde părinții solicită, copiii de la vîrsta de 4 ani să poată deprinde una din cele patru limbi de circulație mondială (engleza, franceza, rusa, germana). Statul pune la dispoziție cadre didactice calificate.

Măsuri de perfecționare s-au adoptat și cu privire la *învățămîntul liceal și profesional.* Se prevede ca pînă în 1990 să se treacă treptat la generalizarea celei de a doua trepte a liceului, prin învățămînt de zi, seral și fără frecvență. Deci, în viitor, fiecare om al muncii va avea ca pregătire minimă liceul complet, ceea ce va constitui un progres însemnat în ridicarea nivelului de cultură al cetățenilor.

S-a hotărît ca liceele de specialitate să nu fie profilate pe o specializare îngustă, ci fiecare tip de liceu să asigure absolvenților o asemenea

Scanned with OKEN Scanner

pregătire, încît să le permită atît continuarea studiilor într-o formă superioară de învățămînt, cît și încadrarea într-o activitate social-utilă, cu prioritate în producția materială.

În cadrul fiecărui tip de liceu, pregătirea elevilor va fi organizată pe profile largi, corespunzător cerințelor economice și sociale, asigurîndu-se mobilitatea profesională a absolvenților. În acest scop, se va da o temeinică pregătire fundamentală pentru profilul respectiv, prin însușirea unor obiecte de pregătire generală, de pregătire științifică și de pregătire tehnică de bază. În cadrul fiecărui tip de liceu se vor prevedea obiecte care, împreună cu practica în producție, să asigure specializarea necesară și integrarea cît mai rapidă în muncă. „Pe toate treptele sale, învățămîntul va asigura absolvenților o pregătire multilaterală și o calificare complexă, cu profil larg, potrivit cerințelor de dezvoltare modernă a economiei“ [106], stabilesc Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R.

Constatîndu-se că o parte din absolvenții liceului de cultură generală nu pot fi cuprinși în învățămîntul superior, s-a hotărît să se reducă numărul liceelor de cultură generală (reale și umaniste) și să crească numărul liceelor de specialitate, încît numărul elevilor din liceele de specialitate să reprezinte circa 70% din numărul elevilor de liceu. Dintre liceele de specialitate, o dezvoltare deosebită o vor dobîndi liceele „industriale și agricole“ [107].

Pentru îmbunătățirea *învățămîntului profesional* s-au adoptat hotărîri care țin seama că din anul școlar 1976—1977 toți tinerii sînt absolvenți ai primei trepte a liceului. În aceste condiții, formarea muncitorilor calificați se realizează fie prin cursuri de calificare de scurtă durată (pînă la 6 luni) pentru meserii simple, fie prin școli profesionale cu o durată de 1—1½ ani și prin ucenicie la locul de muncă, pentru meserii cu un grad de complexitate mai ridicat. Se prevede, de asemenea, să fie dezvoltate formele serale de pregătire a muncitorilor. Școlile profesionale vor da tinerilor o pregătire mai multilaterală, cu profil mai larg.

Cu privire la *învățămîntul superior*, s-a constatat că patria noastră dispune de un număr suficient de centre universitare, care pot satisface în bune condiții necesarul de cadre superioare pentru economie, știință, învățămînt, sănătate, cultură. Problemele care se pun aici privesc mai mult calitatea învățămîntului. Se va face o mai bună planificare a numărului de studenți, în funcție de necesarul de cadre în perspectivă. Va fi dezvoltat cu prioritate învățămîntul superior tehnic și în mod deosebit cel care pregătește cadre pentru ramurile cu o creștere accelerată. Se va dezvolta într-un ritm mai accelerat învățămîntul superior cu o durată mai scurtă (subingineri, constructori arhitecți) prin cursuri de zi și serale.

Nici în învățămîntul superior nu se urmărește o specializare îngustă, ci se pregătesc cadre cu un profil mai larg, capabile să se adapteze la transformările rapide ale științei și tehnicii, la cerințele practicii. O atenție deo-

[106] *Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român*. Editura politică, București, p. 64.

[107] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român*, București, Editura politică, 1974, p. 61—62.

Scanned with OKEN Scanner

sebită se acordă *integrării învățământului cu cercetarea și producția,* ca principală cale de angajare nemijlocită a școlii superioare în viața economică, științifică și culturală a societății. Se vor îmbunătăți organizarea, conținutul și desfășurarea practicii în producție a studenților, ca disciplină obligatorie în procesul de învățămînt, se vor îmbunătăți planurile și programele de învățămînt, ținîndu-se seama de cele mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și culturii contemporane, va fi redus numărul orelor de predare în favoarea orelor de activități practice etc.

Crearea de ateliere-școală pe lîngă institutele de învățămînt superior și dotarea lor cu utilaj modern vor fi continuate în anii următori, pentru ca studenții să-și însușească încă din timpul studiilor deprinderile practice cerute de viitoarea lor profesie.

Profesorii și studenții vor participa atît la activitatea de învățămînt, cît și la activitatea de cercetare și de producție.

Scanned with OKEN Scanner

PARTEA A TREIA

LATURILE EDUCAŢIEI COMUNISTE

Educaţia este un proces unitar. Dezvoltarea multilaterală a personalităţii se realizează în cadrul fiecărei activităţi educative, cu un accent mai pronunţat pe una sau alta din laturi, în funcţie de conţinutul valorilor sociale pe care şi le însuşesc elevii, de stadiul dezvoltării elevilor, de cerinţele sociale etc. Din motive didactice prezentăm separat fiecare latură a educaţiei comuniste, pentru a se cunoaşte mai amănunţit sarcinile ei, mijloacele prin care poate fi realizată, problemele metodice specifice pe care le ridică.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

A. SARCINILE ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI INTELECTUALE

Pentru ca omul să înțeleagă fenomenele din natură și societate și să știe cum să acționeze asupra lor, e necesar să le cunoască. S-a spus, pe bună dreptate, că știința este putere, că ea îl ajută pe om să prevadă ceea ce se va întîmpla și prin aceasta să poată utiliza forțele naturii conform scopurilor și intereselor sale. În decursul practicii sociale, omenirea a acumulat o vastă experiență, înmagazinată în știință și tehnică, pe care o pune la dispoziția generațiilor tinere în vederea cunoașterii și stăpînirii forțelor naturii, pentru adaptarea la cerințele sociale. Activitatea educativă prin care generația tînără își asimilează știința și tehnica, precum și modalitățile de a se servi de ele în viață și în producție, constituie educația intelectuală. Ea a ocupat și ocupă cel mai întins sector din cîmpul educației. Cu cît știința și tehnica s-au dezvoltat, cu atît educația intelectuală a tinerei generații a dobîndit o pondere mai mare.

Cît privește societatea socialistă, clasicii marxism-leninismului au arătat de mai multe ori importanța deosebită pe care o are educația intelectuală pentru construirea acestei societăți. K. Marx preciza că omul societății socialiste trebuie să aibă o cultură înaltă, iar V. I. Lenin atrăgea atenția tineretului că spre a participa cu succes la făurirea comunismului e necesar să-și însușească tot ceea ce a acumulat cunoașterea omenească pînă în prezent.

Însușirea științei și tehnicii, care se manifestă tot mai mult ca o forță nemijlocită de producție, este o condiție a progresului economic și social în vremea noastră. În Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român se prevede : „Partidul nostru pornește de la considerentul că știința constituie factorul primordial al progresului contemporan și că societatea socialistă multilateral dezvoltată poate fi realizată numai pe baza celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii“ [1].

[1] *Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român cu privire la Planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990.* București, Ed. politică, 1974, p. 87.

Scanned with OKEN Scanner

Educația intelectuală constituie o premisă pentru *realizarea educației morale, estetice și fizice* a elevilor. Formarea conștiinței morale a elevilor, înțelegerea artei și aprecierea corectă a operelor de artă, practicarea inteligentă a educației fizice reclamă unele cunoștințe. Prin educația intelectuală elevii sînt înarmați cu baza teoretică necesară și în celelalte laturi ale educației.

Educația intelectuală este cerută și de *pregătirea politehnică și profesională* a elevilor. Însușirea unor cunoștințe era necesară și cînd se muncea cu unelte rudimentare, dar cînd uneltele de producție s-au perfecționat a fost nevoie de o pregătire intelectuală mai temeinică. Dacă în capitalism relațiile de exploatare și asuprire au dus la separarea muncii intelectuale de munca fizică productivă, în societatea socialistă relațiile de colaborare și ajutor reciproc impun îmbinarea muncii intelectuale cu munca fizică.

Pregătirea superioară a cadrelor de muncă a devenit o condiție pentru independența economică și chiar pentru supraviețuirea popoarelor. Omul care lucrează exclusiv cu brațele devine tot mai neproductiv și reprezintă chiar un risc economic. Industria de azi are nevoie de oameni instruiți. Sporește necontenit ponderea componentei intelectuale în munca productivă, ca urmare a dezvoltării deosebite a științei și tehnicii. Are loc un proces accentuat de *intelectualizare a muncii*. Mecanizarea și automatizarea eliberează pe om de eforturi fizice deosebite, dar solicită în schimb eforturi de gîndire, imaginație, spirit de observație. Desigur, munca fizică nu va dispărea, dar ea se va apropia tot mai mult de munca tehnicianului, a inginerului, deci se va îmbina cu munca intelectuală, atît în industrie cît și în agricultură.

Cunoștințele despre natură și societate însușite de tineri îi ajută să rezolve problemele puse de producție și de viața socială, dacă au un caracter științific și dacă formează un sistem bine închegat. Deci o primă sarcină a educației intelectuale este *înarmarea tineretului cu un sistem de cunoștințe științifice, cu priceperi și deprinderi intelectuale.*

Însușirea volumului de cunoștințe, a priceperilor și deprinderilor intelectuale, nu este suficientă pentru a asigura pregătirea omului contemporan. Complexitatea vieții sociale moderne solicită un om cu capacități intelectuale bine dezvoltate, pentru a găsi soluțiile cele mai potrivite în muncă, în viață. De aceea *dezvoltarea proceselor intelectuale, a intereselor de cunoaștere și cultivarea motivelor superioare ale învățării* constituie o altă sarcină a educației intelectuale.

La fiecare obiect de învățămînt, elevii sînt ajutați să înțeleagă și să-și explice producerea fenomenelor din acel domeniu. Omul nu simte însă numai nevoia explicării fenomenelor particulare, ci și a explicării realității în ansamblu. Pentru aceasta este necesar ca școala să se preocupe de *formarea concepției științifice despre lume și viață* la elevi. Aceasta constituie o altă sarcină a educației intelectuale.

Acestea sînt sarcinile principale ale educației intelectuale. Sînt pedagogi care propun și alte sarcini de realizat prin educația intelectuală : atașamentul față de știință, dragostea de adevăr, dispoziția de auto-

Scanned with OKEN Scanner

instruire, meditația filozofică, „intelectualizarea personalității prin instaurarea rațiunii și a spiritului științific ca instanțe pentru conducerea vieții și a activității“ [2]. Considerăm că și aceste sarcini pot fi înglobate în cele trei prezentate anterior.

I. ÎNARMAREA ELEVILOR CU UN SISTEM DE CUNOȘTINȚE ȘTIINȚIFICE, CU PRICEPERI ȘI DEPRINDERI INTELECTUALE

În condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane este nevoie de oameni cu înaltă calificare, cu un larg orizont cultural. Statisticile arată că în producția modernă *crește continuu numărul muncitorilor calificați* și scade numărul celor necalificați, că numărul de muncitori calificați crește *în raport cu nivelul tehnic al întreprinderilor*. În întreprinderile care folosesc o tehnică mai rudimentară pot fi angajați și lucrători necalificați, pe cînd în întreprinderile în care s-a introdus pe scară largă mecanizarea și automatizarea procesului de producție este nevoie mai ales de muncitori cu calificare medie și superioară. Într-o întreprindere cu nivel înalt de tehnicitate, numărul fruntașilor în muncă este în strînsă dependență de nivelul de studii al muncitorilor. La o asemenea întreprindere s-a constatat că la 100 de muncitori numărul fruntașilor varia în funcție de pregătirea lor intelectuală, astfel : [3]

Colectivitatea	Total	Studii			
		1—7 cl.	Sc. prof.	Sc. tehnică	Lic. de cultură gen.
Muncitori	100	100	100	100	100
Fruntași	8,9	4,8	5,7	74,0	76,0

Deoarece în economia actuală există tendința de a se folosi pe scară tot mai largă tehnica înaintată, va fi din ce în ce mai necesar să se dea tineretului o pregătire mai completă, mai adîncă.

Însușirea unui bogat volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale este impusă și de *mobilitatea profesională*, caracteristică muncii din marea industrie modernă. Muncitorul care a lucrat un anumit timp la o mașină va trebuii să învețe într-un timp foarte scurt să lucreze la o mașină nouă, perfecționată, care o înlocuiește pe cea veche. Progresul tehnic face să se perimeze și meseria pe care o cunoștea și mașina la care

[2] George Văideanu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu, Iacob Irimia, *Educația intelectuală*, p. 25.

[3] Gheorghe Chepeș, Emanoil Drob, Maria Popescu, *Integrarea profesională*, Ed. politică, București, 1967, p. 271.

lucra. Cercetările psihologice și sociologice [4] au dovedit că acestor cerințe le fac mai ușor și mai repede față tinerii care și-au însușit în școală un sistem de cunoștințe mai larg. Cu cît tehnologia se schimbă mai repede, cu atît pregătirea pentru muncă o asigură mai ferm o cultură generală temeinică.

În funcție de aptitudini și de cerințele profesiei, educația intelectuală se dă oamenilor în mod inegal. Le este necesară însă tuturor o cunoaștere a instrumentelor de muncă intelectuală : citire, scris, calcul, desen etc., apoi formarea priceperii de a lucra cu echerul, raportorul, microscopul, busola, de a efectua experiențe la fizică, la chimie, la biologie etc.

Școala de cultură generală transmite elevilor un sistem de cunoștințe din domenii variate, le formează priceperi și deprinderi de muncă intelecturală, gustul pentru lectură, îi obișnuiește să reflecteze asupra problemelor morale, estetice, sociale.

Educația intelectuală a elevilor nu se reduce la însușirea unui volum bogat de cunoștințe din diferite domenii. Pe lîngă înțelegerea și păstrarea cunoștințelor se urmărește și formarea capacității de a le aplica în practică, de a se folosi de el în împrejurări noi.

Însușirea unui volum de cunoștințe se realizează mai bine cînd cunoștințele nu sînt rupte unele de altele, ci cînd ele sînt legate într-un sistem închegat. De asemenea, însușirea volumului de cunoștințe este mai temeinică dacă s-a format concomitent și sistemul de priceperi și deprinderi conexat lor. Se întîmplă uneori ca elevii să fi înțeles și să fi reținut un volum de cunoștințe dintr-un domeniu oarecare, dar să nu-și fi format și priceperile și deprinderile de aplicare a lor în practică. Acele cunoștințe sînt inoperante și însușirea lor fără folos.

În vremea noastră încep să se contureze puncte de vedere unitare atît asupra ponderii pe care trebuie s-o aibă însușirea unui volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi în educația intelectuală, cît și asupra domeniilor din care să fie luate acestea. În trecut se considera că asimilarea unui volum cît mai mare de cunoștințe este principala sarcină a educației intelectuale. Important ar fi — după susținătorii acestei teorii, numită *teoria culturii materiale* — ca elevii să-și însușească un număr cît mai mare de cunoștințe, considerîndu-se că în acest mod vor face față ușor situațiilor noi cu care vor fi confruntați în viață. În bagajul de informații pe care l-au primit, ei ar găsi și pe cele cerute de rezolvarea unei situații noi.

Pedagogii contemporani (G. Mialaret, R. Dottrens și alții) consideră că însușirea de cunoștințe din domenii cît mai variate este necesară omului, dar nu este suficientă pentru asigurarea participării lui active și creatoare la viața socială. Elevul nu-și poate însuși în școală toate cunoștințele necesare în viață, în producție. Viața socială este extrem de bogată și complexă, plină de inedit. Oricît de bogate cunoștințe și-ar însuși cineva,

[4] O concludentă cercetare în privința aceasta : Gheorghe Chepeș, Emanoil Drob, Maria Popescu, *Integrarea profesională*. Editura politică București, 1967. Autorii cercetînd rolul pe care îl au vîrsta, experiența și cunoștințele în randamentul muncii, ajung la concluzia că „obținerea unor rezultate bune în muncă este asigurată în principal de orizontul spiritual, cultural-tehnic al muncitorului" (p. 261).

Scanned with OKEN Scanner

nu poate face față prin ele tuturor situațiilor cu care va fi confruntat în viitor. Mai important este ca elevii să-și însușească principiile de bază din științe și să-și formeze capacitatea de a prelucra cunoștințele asimilate, de a ști să se folosească de ele în cazuri cît mai variate. Este imposibil ca elevul să-și însușească în școală toate cunoștințele de care va avea nevoie în viață. Numărul acestor cunoștințe este astăzi imens. Cantitatea de informație crește într-un ritm vertiginos, încît în unele domenii, numărul cunoștințelor se dublează la 8—10 ani. O mare parte din informațiile actuale vor fi depășite, inutilizabile peste cîțiva ani, iar cunoștințele de care vor avea nevoie elevii în viitor nu sînt încă descoperite. În această situație, calea cea mai bună de urmat este de a da elevilor numai principiile de bază din știință și de a le dezvolta capacitățile intelectuale.

II. DEZVOLTAREA PROCESELOR INTELECTUALE

În pedagogia contemporană se consideră că sarcina de bază a educației intelectuale este dezvoltarea proceselor intelectuale. Dacă elevului îi vor fi formate și dezvoltate capacitățile intelectuale, operațiile mintale, el se va integra mai ușor în viața socială și va reuși să rezolve mai repede problemele noi pe care i le pune producția.

Un rol însemnat în dezvoltarea proceselor intelectuale îl are modul cum sînt însușite cunoștințele, *metoda* de predare folosită. Metodele bazate pe activitatea proprie a elevului, metodele euristice au o contribuție mai mare la dezvoltarea proceselor intelectuale, în special la dezvoltarea gîndirii, decît metodele expozitive.

Studiile de psihologie și cele de psihologie pedagogică în special arată amănunțit cum pot fi dezvoltate procesele intelectuale : spiritul de observație, memoria, imaginația, gîndirea. Din aceste studii se desprinde ideea că sînt necesare *exerciții și îndrumare*. Memoria se dezvoltă dacă elevii fac exerciții de memorare, gîndirea prin punerea în situația de a găsi soluții unor probleme date. Procesele intelectuale se pot dezvolta și prin exerciții neîndrumate, dar ele se dezvoltă mai repede și mai corect cînd această activitate este îndrumată. Învățătorii și profesorii obișnuiesc treptat pe elevi cum să observe, cum să memoreze, cum să gîndească. Îndrumările sînt date în funcție de particularitățile pe care le au procesele psihice respective la fiecare elev în parte și de profilul și nivelul superior spre care trebuie dirijate acele procese.

Activizarea și îndrumarea proceselor intelectuale duc la rezultate bune dacă se păstrează între ele anumite *proporții*, dacă se încadrează între anumite *limite*. Dacă procesele intelectuale sînt prea puțin solicitate sau dacă îndrumările scutesc pe elev de efort personal, dezvoltarea se face încet, apropiindu-se de ritmul dezvoltării neîndrumate. Dacă procesele intelectuale sînt prea mult solicitate și dacă îndrumările sînt prea puține și vagi, dezvoltarea se face de asemenea încet, fiindcă elevul își

Scanned with OKEN Scanner

pierde încrederea în posibilitățile sale, se dezgustă de activitatea respectivă.

Cînd ne referim la dezvoltarea intelectuală a elevilor înțelegem toate procesele intelectuale. E necesar să se dezvolte și capacitatea de a percepe și observa, și memoria, imaginația, gîndirea. Maturizarea intelectuală este conexată desigur și cu alte aspecte ale personalității : formarea sentimentelor intelectuale, dorința de autoinstruire, respectul pentru valorile culturii, formarea priceperilor de a studia independent etc. Numai o *dezvoltare intelectuală armonică* pregătește pe tînăr pentru viața complexă modernă.

Gaston Berger, referindu-se la educația generațiilor actuale, se întreba ce procese intelectuale ar trebui cultivate la elevi cu precădere, în condițiile unei societăți care se schimbă repede, cînd informațiile circulă cu o viteză uimitoare de la o țară la alta. El considera că în asemenea condiții trebuie cultivate în special *imaginația* și *inteligența.* Inteligența este cerută de nivelul tehnicii actuale. Peste tot este nevoie de cunoștințe, de inteligență. Dar tot atît de necesară este și imaginația. Așa cum precizează G. Berger, stadiul în care omul avea sarcina de a conduce cu mîna animalul sau mașina de producție a trecut. A trecut și stadiul cînd omul avea sarcina de a controla mașina, de a o regla și corecta. Acum mașinile se controlează și se reglează singure. Astăzi este nevoie de *inventatori,* de creatori de ipoteze îndrăznețe, care să pună în termeni noi problemele vechi sau să încerce drumuri noi [5]. De aceea trebuie să se cultive la elevi capacitatea de invenție, curajul de a lua inițiative, de a descoperi soluții noi. Imaginația creează ipoteze, inteligența le critică ; prima anticipează, a doua alege, face din intuiție o idee și din vis un proiect [6].

Păreri similare prezintă și alți pedagogi. Ei critică sistemul tradițional de învățămînt fiindcă blochează creativitatea gîndirii elevilor, respinge ideile personale, cultivă gîndirea șablon. Obiectivul esențial urmărit prin educația intelectuală este *dezvoltarea gîndirii creatoare.* Studiile de psihologia gîndirii dovedesc posibilitățile educației de a forma și dezvolta gîndirea elevilor. Ele au demonstrat că inteligența fiecărui copil nu este fixă, îngrădită între anumite limite, că ea este susceptibilă de îmbunătățiri adînci. Pe de altă parte, aceste studii sînt de acord că inteligența se dezvoltă de la o vîrstă mult mai fragedă decît se credea [7].

Este adevărat că și în trecut au existat unele curente pedagogice care puneau accent pe dezvoltarea proceselor intelectuale, dar modul cum înțelegeau să se realizeze această dezvoltare o secătuiau de orice eficiență. Se propunea ca procesele intelectuale să fie cultivate prin exerciții formale. Acestui țel îi era subordonată învățarea disciplinelor care dispuneau de posibilități mai largi în această direcție : logica, limbile clasice, matematica.

Conform teoriei *culturii formale,* elevii erau solicitați să-și dezvolte gîndirea prin nenumărate exerciții din aceste discipline, care însă nu

[5] G. Berger, *L'homme moderne et son éducation,* p. 117.
[6] G. Berger, *Op. cit.,* p. 104.
[7] Benjamin S. Bloom este de părere că 50% din capacitatea totală a inteligenței se realizează pînă la vîrsta de 4 ani, 30% se dezvoltă între 4 și 8 ani, iar restul de 20% între 9 și 16 ani.

Scanned with OKEN Scanner

aveau nici o legătură cu cerințele vieții și ale practicii productive. Elevii construiau tot felul de silogisme, învățau gramatica limbilor clasice, învățau să se exprime în aceste limbi, efectuau calcule matematice etc.; dar toată această „gimnastică a minții" era o activitate sterilă, ruptă de cerințele vieții.

Pedagogii contemporani opinează ca exercitarea și *dezvoltarea proceselor intelectuale* să se realizeze cu ajutorul unor cunoștințe utile în viață, *cu ajutorul principiilor de bază din cadrul fiecărui obiect de învățămînt*. Un număr restrîns de principii, legi, concepte din fiecare disciplină, bine însușite de elevi, vor fi prelucrate de aceștia spre a se servi de ele în cazuri cît mai diverse, spre a le aplica în practică, spre a face din ele premise pentru descoperirea unor adevăruri noi. În aceasta constă aspectul *formativ* al învățămîntului și în speță al educației intelectuale. Dezvoltarea proceselor intelectuale se realizează pe baza unui material informațional, a unor cunoștințe științifice de bază, însușite de elevi. Centrul de greutate nu este acumularea de cunoștințe, ci dezvoltarea capacităților spirituale, încît cu un minim de cunoștințe să se obțină un maxim de priceperi de muncă intelectuală. Încă din școală elevul să-și însușească tehnica muncii intelectuale, priceperea de a se informa și a descoperi cunoștințele noi, de care are nevoie.

Prin educația intelectuală se urmărește și *stimularea și dezvoltarea intereselor de cunoaștere*. E necesar ca încă din școală să se dezvolte interesele cognitive la elevi, ca acestea să dobîndească o stabilitate și să asigure astfel continua îmbogățire a cunoștințelor și după absolvirea școlii. Din interese cognitive instabile, legate de percepții și acțiuni, nediferențiate, caracteristice copilului din primele clase ale școlii elementare, sub influența procesului de învățămînt și prin îndrumarea cadrelor didactice se va ajunge la interese diferențiate și stabile față de obiectele de învățămînt.

În preadolescență interesele de cunoaștere se diferențiază vizibil. Interesul preadolescenților pentru un obiect de învățămînt se manifestă printr-o pregătire în plus față de ceea ce au aflat la lecție sau au citit din manual. Lectura și activitățile extrașcolare devin o sursă de informare și manifestare în domeniul preferat. Interesele cognitive ale preadolescenților pot dobîndi două caractere de nedorit. Se poate ca preadolescentul să-și concentreze preferințele asupra unui singur obiect de studiu și să le neglijeze pe celelalte. În acest caz, se impun măsuri educative care să ducă la cultivarea interesului pentru toate domeniile de cunoaștere și activitate, spre a se asigura dezvoltarea multilaterală a personalității. Cultivarea unui singur interes ar duce la sărăcie spirituală. Un interes poate deveni central, dar nu vor fi neglijate celelalte. În alte cazuri s-a observat că preadolescentul este preocupat în mod deosebit de eficiența intereselor lui, de dorința de a le realiza în practică, în activitatea reală. Așa se explică prezența masivă a preadolescenților la cercuri cu caracter practic, constructiv. Desigur, acest caracter nu este negativ. Dar unii preadolescenți exagerînd valoarea acestor realizări practice încep să desconsidere și să manifeste dezinteres pentru cunoștințele teoretice care nu au o legătură

Scanned with OKEN Scanner

directă cu preocupările lor practice, considerîndu-le inutile. Este necesară și aici intervenția educatorilor spre a se înțelege utilitatea pregătirii teoretice și a se evita un practicism îngust.

La vîrsta adolescenței se pun, de asemenea, cîteva probleme pentru cadrele didactice în legătură cu cultivarea intereselor cognitive. În general, interesele cognitive ale adolescenților sînt mult mai stabile. Acum se știe cine sînt matematicienii, fizicienii, pictorii, poeții ... clasei. Domeniile respective sînt aprofundate de ei și teoretic și practic. Ceea ce caracterizează însă interesele de cunoaștere la această vîrstă este legătura lor strînsă cu orientarea profesională. Studiile care au legătură cu profesiunea dorită stau în centrul preocupărilor adolescentului. Se poate însă ca adolescentul să nu cunoască bine cerințele unei profesii, ca acestea să nu se racordeze corect cu interesele reale ale elevului. E datoria cadrelor didactice să observe aceste inadvertențe și să lămurească pe adolescent. De asemenea, este necesară menținerea interesului adolescentului pentru formarea unei culturi generale și pentru recunoașterea valorii tuturor profesiilor.

În educarea intereselor se obțin rezultate bune dacă se respectă unele *cerințe*.

Să se pornească de la interesele existente deja la elevi și pe acestea să se sprijine interesele noi, pe care cadrul didactic dorește să le formeze. Astfel, cunoscînd interesul pe care copiii de astăzi îl manifestă pentru tehnică, se va porni de la acesta spre a dezvolta interesul lor și pentru fizică, chimie, matematică.

Ținînd seama că interesul pentru un anumit domeniu se dezvoltă dacă se depune o activitate susținută în acel domeniu, se vor crea condiții care să stimuleze și să susțină acea activitate. Activînd într-un atelier școlar bine utilat, cu unelte adecvate forței elevilor, se poate dezvolta la ei interesul pentru munca fizică, pentru lucrările practice.

Interesul pentru un anumit domeniu de activitate este susținut și de succesele obținute aici. Este necesară deci gradarea dificultăților, spre a se evita insuccesele, care adesea demoralizează pe elevi și scad interesul lor pentru activitatea prestată.

Educația intelectuală urmărește și *formarea motivelor superioare ale învățării*. Activitatea omului, deci și a școlarului, este determinată și orientată de motive. Uneori motivul unei acțiuni este satisfacerea unei trebuințe, alteori ceea ce-l îndeamnă pe om la acțiune sînt idealurile lui de viață, concepția lui despre lume, convingerile lui.

Motivația activității școlare se dezvoltă continuu trecîndu-se de la motive extrinseci la motive intrinseci, de la motive înguste la motive vaste, ca rezultat al educației, al formării conștiinței morale, al creșterii experienței sociale a copilului.

Cercetările de psihologie au depistat cu suficientă exactitate evoluția motivelor de învățare la elevi. Ele arată că în școala elementară activitatea de învățare este determinată de motive apropiate, de stimulenți externi. Elevii învață ca să fie lăudați sau să nu fie certați, ca să facă bucurie părinților, să obțină unele favoruri. Apar apoi ca motive ale învățării dorința de a lua note bune, de a fi considerat de cadrele didactice

Scanned with OKEN Scanner

și de colegi ca elev bun, elev fruntaș. Aceste motive pot avea o orientare morală pozitivă : obținerea de rezultate bune contribuie la prestigiul clasei, la ajutorarea elevilor slabi. Dar motivele arătate pot avea și o orientare negativă : dorința de a întrece pe alții, de a umili pe unii colegi, înfumurarea.

În preadolescență și mai ales în adolescență motive ale învățării devin pregătirea pentru o școală de grad superior, pregătirea pentru o profesie. Și aceste motive pot avea orientare diferită.

Odată cu conturarea concepției despre lume, cu formarea convingerilor morale, motivele învățării au un mai mare grad de stabilitate, de interiorizare și o orientare morală mai înaltă. Tînărul își dă seama de utilitatea socială a pregătirii sale, de obligațiile ce le are față de societate, de frumusețea pregătirii sale intelectuale și de satisfacțiile spirituale pe care le dă conștiința datoriei împlinite.

Cadrele didactice, ținînd seama de scopul urmărit de educația comunistă, trebuie să cultive la elevi, chiar din primele clase elementare, motive superioare ale învățării : pregătirea temeinică pentru viață, îndeplinirea obligațiilor sociale. Acestea trebuie să devină motive dominante și stabile ale învățării.

Cunoașterea de către cadrele didactice a motivelor învățării în fiecare etapă a dezvoltării elevilor este necesară spre a se putea interveni eficient și la timpul potrivit. Motivele au legătură atît cu eficiența activității, cît și cu formarea caracterului moral al elevilor. Profesorul are datoria de a cultiva motivele superioare ale învățării și comportării elevilor, dar și de a-i face pe elevi conștienți de semnificația ideologică și etică a motivelor activităților, ca ei înșiși să-și analizeze comportarea și să elimine motivele negative, inferioare.

III. FORMAREA CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE DESPRE LUME

Oamenii din toate timpurile au simțit nevoia să dea o explicație de ansamblu a fenomenelor lumii, a tot ce există și se întîmplă în univers. Atîta vreme însă cît cunoștințele oamenilor despre fenomenele din natură și societate erau sărace și greșite, nici concepția lor despre lume nu putea fi științifică.

Concepțiile despre lume s-au schimbat în decursul timpului.

În orînduirea socialistă, concepția despre lume este *materialismul dialectic și istoric*. Aceasta este singura concepție științifică despre lume, verificată și confirmată de rezultatele științelor particulare, de întreaga practică socială a omenirii de-a lungul istoriei, de practica construirii socialismului și comunismului. Materialismul dialectic și istoric este un sistem filozofic unitar și închegat, dar totodată mobil și dinamic. În el se includ treptat noi elemente și se realizează noi sinteze pe baza descoperirilor din științele particulare și pe baza practicii revoluționare a partidelor comuniste și muncitorești.

Scanned with OKEN Scanner

Însușirea concepției științifice despre lume este necesară atît pentru a da tineretului posibilitatea să înțeleagă și să interpreteze corect fenomenele din natură și societate, cît și spre a-i orienta just activitatea. Preocuparea de a forma la elevi această concepție este în același timp și o acțiune de combatere a rămășițelor ideologice burgheze, a credințelor religioase și a superstițiilor. Concepția științifică despre lume constituie o bază pentru formarea conștiinței comuniste a elevilor, pentru formarea convingerilor comuniste, a profilului lor moral. Ea îi ajută să înțeleagă justețea politicii Partidului Comunist Român în activitatea de conducere și organizare a societății românești contemporane. Concepția despre lume constituie o călăuză în atitudinea elevului față de muncă, față de valorile culturale și artistice, față de oameni, față de problemele care frămîntă societatea contemporană.

Unele cunoștințe primite de elevi în cadrul activităților în afară de clasă și extrașcolare contribuie și ele la formarea concepției științifice despre lume. Citirea unei cărți, vizionarea unui film, vizitarea unei uzine, ascultarea unei conferințe etc. aduc elemente pentru formarea concepției despre lume. La un sistem științific de explicare a fenomenelor din natură și societate elevii pot ajunge mai repede și mai sigur prin *procesul de învățămînt*. Studiul sistematic al bazelor științelor, sub îndrumarea cadrelor didactice, așază fiecare noțiune la locul cuvenit în sistemul general de cunoștințe și face posibile sinteze din ce în ce mai cuprinzătoare și mai profunde. Orientarea științifică consecventă a conținutului învățămîntului din patria noastră, folosirea judicioasă a metodelor de învățămînt, influența pe care o exercită personalitatea profesorului ajută la formarea concepției științifice despre lume.

Cadrele didactice ajută pe elevi să-și însușească treptat această concepție, ținînd seama de particularitățile lor de vîrstă. Elevii din clasele I—IV nu-și pot însuși abstracțiunile filozofice ale materialismului dialectic și istoric. Gîndirea lor concretă, experiența redusă de viață, cunoștințele puține pe care le posedă nu fac posibilă înțelegerea generalizărilor vaste și a stringenței logice caracteristice acestei concepții. În clasele I—IV și chiar în clasele V—VIII, elevii își pot însuși numai unele elemente ale acestei concepții. Cadrele didactice pun la îndemîna elevilor din aceste clase un material faptic selectat, pe care îl interpretează împreună cu ei din punctul de vedere al concepției științifice despre lume, dar nu le prezintă noțiuni de filozofie marxistă. Din exemple simple, analizate și interpretate sub conducerea învățătorului sau profesorului, elevii dobîndesc cunoștințe științifice din care, treptat, cînd vor fi capabili să opereze mai ușor abstractizări și generalizări și cînd vor poseda un nivel mai ridicat de cunoștințe din mai multe domenii, vor putea ajunge la înțelegerea tezelor fundamentale ale materialismului dialectic și istoric. În liceu însă este posibil ca elevii să înțeleagă o prezentare sistematică și succintă a acestei concepții, ceea ce se și realizează în cadrul lecțiilor de filozofie și socialism științific.

Toate obiectele de învățămînt au un aport la formarea concepției științifice a elevilor, dar acest aport este diferențiat, specific. Disciplinele

Scanned with OKEN Scanner

realiste contribuie mai pregnant la înțelegerea tezelor de bază ale materialismului dialectic, iar cele umaniste la înțelegerea materialismului istoric.

Disciplinele realiste îi ajută pe elevi să înțeleagă că universul este de natură materială, că materia este în necontenită mișcare și transformare, că această mișcare nu se produce la întîmplare, ci după anumite legi, pe care oamenii le pot cunoaște și se pot folosi de ele spre a-și îmbunătăți viața, că fenomenele din natură și societate sînt în interdependență unele cu altele etc. Lecțiile de fizică, de chimie și biologie au o deosebită importanță pentru înarmarea elevilor cu cunoștințe științifice despre materialitatea lumii și despre cognoscibilitatea ei, despre diferitele forme de mișcare ale materiei, despre specificul legilor fizice și al celor biologice, despre transformarea materiei și energiei și despre condiționarea reciprocă a fenomenelor. Pe lîngă prezentarea unor fapte științifice, bazate adesea pe observațiile elevilor, pe experimente și pe activitatea lor practică, profesorul le cere elevilor să arate nu numai cum se produc fenomenele, ci să și explice care sînt cauzele producerii lor și care sînt efectele acestora. În funcție de vîrsta elevilor și de nivelul pregătirii lor, explicațiile pe care le vor da vor fi diferite. Elevii din clasele I—IV stabilesc relații simple, legături exterioare, de suprafață între fenomene. Elevii din clasele V—VIII și mai ales cei din liceu pot sesiza legături mai adînci, esențiale între fenomene.

În cadrul predării obiectelor de învățămînt din *grupa disciplinelor umaniste,* elevii dobîndesc cunoștințe despre societate, învață să analizeze fenomenele sociale și să le afle cauzele. Dacă sînt predate științific, lecțiile de istorie și de literatură conving pe elevi că adevăratele cauze ale transformării societății, ale războaielor, grevelor, răscoalelor și revoluțiilor sociale sînt condițiile materiale ale vieții oamenilor și nu întîmplarea sau „voința divină", că în orînduirile sociale bazate pe clase antagoniste motorul care împinge înainte istoria societății este lupta de clasă. Interpretînd cu elevii conținutul temelor din aceste discipline, cadrele didactice îi pot ajuta să înțeleagă ideea că aceste schimbări din viața societății sînt determinate de relațiile de producție, de forma de proprietate asupra mijloacelor de producție, că viața economică a maselor este într-un fel cînd mijloacele de producție sînt în mîna claselor explotatoare și este în alt fel cînd aceste mijloace au devenit proprietate a întregului popor. Rolul maselor în făurirea istoriei, rolul personalităților legate de aspirațiile maselor, rolul conducător al partidului clasei muncitoare în opera de transformare a societății sînt puse în lumină în multe lecții de istorie, de geografie, de lectură literară. De asemenea studierea științelor umaniste scoate în evidență rolul pe care l-au avut ideile înaintate la organizarea și dezvoltarea societății de la forme inferioare spre forme superioare.

Atît disciplinele realiste cît și cele umaniste îi ajută pe elevi să înțeleagă justețea politicii Partidului Comunist Român. Din conținutul unor teme de istorie, geografie, economie politică ei înțeleg de ce a fost necesară naționalizarea principalelor mijloace de producție, ce importanță

Scanned with OKEN Scanner

are dezvoltarea industriei grele, ce foloase a adus socializarea agriculturii, cu cîtă dreptate și umanism a fost rezolvată în patria noastră problema națională etc.

Formarea concepției științifice despre lume la elevi este un proces complex și *nu se realizează în mod spontan*, ci este nevoie de îndrumarea cadrelor didactice. Cunoștințele prevăzute în programele școlare și în manuale nu trebuie prezentate obiectivist, fiindcă școala noastră nu pregătește oameni „în general", ci constructori devotați, activi și conștienți ai socialismului și comunismului. Cadrele didactice sînt datoare să prezinte cunoștințele de pe pozițiile teoretice ale partidului nostru, ca elevii să-și însușească concepția științifică despre lume, care trebuie să devină treptat o *componentă structurală a caracterului lor*. Elevul are nevoie de îndrumarea cadrelor didactice în întreg procesul de învățămînt și cu atît mai mult la realizarea unei sarcini educative atît de importante și complexe cum este formarea concepției științifice despre lume.

Concepția filozofică marxistă se precizează și se amplifică treptat la elevi, pe baza adevărurilor însușite de ei la fiecare obiect de învățămînt. În cadrul diferitelor discipline ei acumulează un bogat material de noțiuni și legi despre realitate, încît fiecare teză a materialismului dialectic și istoric se conturează treptat ca fiind *singura explicație științifică* despre lume. E necesar să nu se forțeze însă conținutul unei lecții spre a-l face ilustrativ pentru orice teză a materialismului dialectic și istoric. Concluziile de ordin filozofic ale lecției să decurgă organic, neforțat din conținutul ei.

Principalul mijloc prin care se realizează educația intelectuală a elevilor este *procesul de învățămînt*. În cadrul lui se însușesc cunoștințe, se formează priceperi și deprinderi de muncă intelectuală, se dezvoltă procesele de cunoaștere și se formează concepția științifică despre lume. Sînt însă și alte mijloace care contribuie la educația intelectuală a elevilor. *Lectura particulară, teatrul și cinematograful, radioul și televiziunea* sînt un nesecat izvor de cunoștințe din cele mai variate domenii, prezentate adesea într-o formă atractivă. *Excursiile și vizitele* consolidează cunoștințele elevilor, iar *cercurile pe obiecte de învățămînt* le formează deprinderi de cercetare independentă. E bine ca școala să folosească toate aceste mijloace în vederea dezvoltării intelectuale a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL II

EDUCAȚIA MORALĂ

A. PROBLEME GENERALE ALE EDUCAȚIEI MORALE

I. MORALA ȘI TRĂSĂTURILE EI CARACTERISTICE

Morala este o formă a conștiinței sociale care reflectă normele de comportare a indivizilor și a colectivităților. Ca și celelalte forme ale conștiinței sociale — știința, arta, filozofia, religia etc. — morala este condiționată și determinată de existența socială, de condițiile de viață ale omului.

Viața socială n-ar fi posibilă fără respectarea unor norme prin care sînt reglementate relațiile sociale, comportarea oamenilor. Morala cuprinde aceste principii și norme referitoare la comportarea omului față de semeni, față de instituțiile sociale și față de sine. Prin cunoașterea și respectarea normelor morale individul își coordonează comportarea cu cea a semenilor, pentru păstrarea coeziunii sociale și realizarea unor comandamente impuse de interesele societății. Aici, în practica socială, în relațiile concrete ale omului cu semenii săi, cu familia, cu întreprinderea unde lucrează, cu grupul social căruia aparține, cu patria, cu statul etc. se află izvorul adevărat al oricărei morale.

Deoarece normele morale sînt fixate de societate pentru apărarea intereselor ei, ele se vor schimba în funcție de interesele societății, de condițiile vieții materiale a societății. Normele morale nu sînt veșnice. Cînd se schimbă existența socială, cînd se schimbă relațiile de producție, societatea trebuie să-și modifice și conștiința socială, deci și morala. Vechea morală care servise relațiile de producție vechi, depășite, va fi înlocuită în mare măsură de o morală nouă, care să servească la statornicirea, consolidarea și menținerea noilor relații de producție. Se creează noi idealuri morale, se schimbă normele și principiile de comportare morală, se stabilesc noi categorii de apreciere a comportării oamenilor. Deci morala are **caracter istoric.**

Scanned with OKEN Scanner

Concepția marxist-leninistă despre morală arată că există și unele norme și relații morale care nu se schimbă în decursul timpului, au caracter general-uman. Ele sînt generate de condițiile elementare ale conviețuirii umane. Dacă asemenea reguli de comportare n-ar fi respectate, n-ar fi posibil traiul în comun, sociabilitatea. În toate timpurile oamenii au dezaprobat lașitatea, lenea, cruzimea, aroganța etc. și au apreciat curajul, hărnicia, bunătatea, modestia, respectarea celor vîrstnici, întrajutorarea etc. Aceste norme morale cu valabilitate generală au făcut totdeauna parte din morala oamenilor muncii, din morala claselor exploatate.

În orînduirile sociale bazate pe clase antagoniste, morala are și **caracter de clasă.** Ceea ce era considerat moral pentru cavalerul feudal nu era moral și pentru țăranul iobag, ceea ce consideră moral capitalistul nu este moral și pentru proletar. Morala nu mai are, în aceste orînduiri sociale, un caracter unitar, cum a avut în comuna primitivă. Fiecare clasă socială are normele sale morale, prin care își apără interesele sale de clasă. Există deci o morală a exploatatorilor și o morală a celor exploatați.

F. Engels arăta că „... în ultimă instanță oamenii își formează concepțiile lor morale pornind de la relațiile practice pe care se bazează poziția lor de clasă, adică ele izvorăsc din relațiile economice în cadrul cărora ei produc și fac schimb“ [8].

Clasa dominantă, dispunînd de puterea politică și economică în stat, a căutat să impună și clasei asuprite concepțiile sale morale. Dar fiindcă societatea nu mai este unitară, fiindcă fiecare clasă socială are de apărat interese proprii, nu se mai poate realiza o morală unitară. Clasa asuprită și-a creat propria sa morală, conformă intereselor ei. Morala claselor asuprite a avut totdeauna un caracter progresist față de morala dominantă.

Numai în societatea socialistă morala are un caracter unitar, fiindcă este o societate unitară, în care clasele sociale nu sînt antagoniste, ci urmăresc realizarea în alianță a aceluiași scop, societatea comunistă.

În legătură cu caracterul istoric și de clasă al moralei, sînt necesare unele precizări, care ajută la înțelegerea necesității educației morale comuniste.

Este știut că mai întîi se schimbă existența socială și după aceea se schimbă conștiința socială. Schimbarea conștiinței sociale, deci și schimbarea moralei, se face mult mai încet. Așa s-a întîmplat și cînd relațiile de producție capitaliste au fost înlocuite cu cele socialiste. Noua morală, morala comunistă, a înlocuit treptat morala veche, burgheză și a devenit morală dominantă, dar în conștiința oamenilor se mai păstrează încă unele elemente ale moralei burgheze, care sînt în contradicție cu cerințele de comportare stabilite de societatea socialistă. Aceste rămășițe ale moralei burgheze — dispreț față de munca fizică, goana după profituri personale, subaprecierea cetățenilor de altă naționalitate etc. — nu dispar de la sine, în mod spontan. Ele nu pot fi scoase din conștiința oamenilor nici prin măsuri administrative, nici prin ordine sau măsuri represive. Înlocuirea moralei burgheze cu morala comunistă a cerut și cere răbdare, perseve-

[8] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, București, Ed politică, 1964, p. 92.

rență, educație într-un timp îndelungat, spre a pune de acord conștiința socială cu existența socială.

Concepția marxist-leninistă despre morală scoate, de asemenea, în relief nu numai dependența moralei de relațiile economice existente, dar și aportul moralei — ca și al întregii ideologii progresiste — la realizarea cu succes a cerințelor economice ale societății, influența ei asupra întregii vieți sociale. Tocmai acest caracter activ al moralei impune ca societatea să se preocupe de educația morală a membrilor săi, formarea lor conform noilor cerințe sociale devenind o parte componentă a luptei pentru socialism. Rolul conducător în educația morală socialistă a oamenilor îl au partidele comuniste și muncitorești. În patria noastră, Partidul Comunist Român conduce întreaga operă de edificare a societății socialiste pe toate planurile, deci și pe planul formării conștiinței socialiste a oamenilor, a promovării moralei noi, socialiste. La Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român, din noiembrie 1974, a fost stabilit Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste. Sub conducerea și îndrumarea partidului activează toate instituțiile sociale care contribuie la educația morală comunistă a oamenilor. Printre aceste instituții un rol central îl are școala.

II. CONȚINUTUL MORALEI COMUNISTE

Morala comunistă cuprinde normele de comportare cerute de orînduirea socialistă. Moral este ceea ce ajută la construirea societății noi, socialiste și la distrugerea societății vechi, exploatatoare. La baza moralei comuniste stă lupta pentru întărirea și desăvîrșirea comunismului, arată V. I. Lenin. Acesta este criteriul de apreciere a comportării morale a oamenilor. Morala comunistă este morala clasei muncitoare și servește apărării, consolidării și dezvoltării relațiilor noi de producție, proprietății colective asupra mijloacelor de producție, noilor relații sociale dintre oameni, eliberați de exploatare, stăpîni pe soarta lor, hotărîți să-și făurească o viață mai bună.

Unele elemente ale moralei comuniste au apărut în orînduirea capitalistă ca *morală a proletariatului*, reflectînd condițiile vieții materiale și interesele social-economice ale acestei clase. Lupta împotriva exploatării, solidaritatea de clasă, ajutorarea reciprocă, demnitatea muncitorească, intransigența, curajul, spiritul de sacrificiu sînt calități caracteristice moralei proletare. Aceste calități sînt cultivate și în cadrul moralei comuniste.

Morala comunistă a asimilat și normele de comportare general-umane, care constituie condițiile elementare pentru orice conviețuire socială. De asemenea, ea a asimilat cele mai înaintate reguli și principii morale create în orînduirile anterioare, care reflectau năzuințele permanente ale maselor muncitoare. În noile condiții sociale create de societatea socialistă,

Scanned with OKEN Scanner

aceste elemente morale au găsit posibilități de dezvoltare și de perfecționare.

Izvorul principal al moralei comuniste îl constituie lupta pentru construirea orînduirii noi, socialiste. Această lupă se desfășoară în mod conștient, pe baza cunoașterii legilor de dezvoltare socială, sub conducerea partidelor comuniste și muncitorești. Conștiința morală comunistă este în strînsă legătură cu ideologia marxist-leninistă, cu concepția comunistă despre lume și viață. În procesul de construire a societății socialiste se formează treptat atît conștiința morală a oamenilor, cît și comportarea lor morală.

Morala comunistă s-a format și se desăvîrșește după cucerirea puterii politice de către clasa muncitoare. Ea a devenit astăzi, în patria noastră, morala unică a întregului popor.

Calitățile morale cerute de societatea socialistă de la toți membrii săi sînt cele care asigură consolidarea relațiilor de producție socialiste, apărarea proprietății colective asupra mijloacelor de producție, construirea societății socialiste și înaintarea treptată spre comunism. Asemenea calități sînt : *colectivismul, atitudinea socialistă față de muncă și de proprietatea obștească, patriotismul socialist și internaționalismul proletar, disciplina liber consimțită, umanismul socialist.*

Promovarea în viață a principiilor eticii și echității socialiste, stabilite de Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român, cum ar fi colaborarea și întrajutorarea în muncă, solidaritatea, stima și respectul reciproc, continua perfecționare a pregătirii de specialitate, spiritul critic și autocritic, intransigența față de lipsuri, cinstea, modestia, sinceritatea, demnitatea — constituie o obligație morală pentru orice om din patria noastră. Prin cultivarea acestor trăsături morale se formează *oameni devotați cauzei socialismului și comunismului,* luptători hotărîți pentru construirea și dezvoltarea societății socialiste.

III. SCOPUL ȘI SARCINILE EDUCAȚIEI MORALE COMUNISTE

Fiecare orînduire socială și-a propus să formeze la membrii săi tipul de personalitate morală cerută de relațiile de producție respective, de interesele acelei orînduiri.

Scopul educației morale comuniste este crearea tipului de *personalitate morală* cerută de societatea socialistă. Individul poate ajunge personalitate morală dacă și-a format o *conștiință morală* superioară și are o *comportare* în concordanță cu aceasta.

Spre a ajuta pe copil să devină o personalitate morală, educația se preocupă pe tot parcursul dezvoltării lui să-i formeze atît conștiința morală cît și comportarea morală.

Scanned with OKEN Scanner

Educația morală include și educația cetățenească a elevilor, adică îi ajută să cunoască drepturile și datoriile pe care le are orice cetățean al patriei noastre, să cunoască legile statului socialist și sensul lor social, să-și formeze obișnuința de a le respecta și apăra, de a deveni cetățeni activi și luminați.

Conștiința morală reflectă raporturile morale dintre oameni și este constituită din concepții, convingeri și sentimente morale. Ea se formează în activitatea socială a omului. Pornind de la asimilarea unor *reprezentări morale*, apoi a unor *noțiuni morale* concomitent cu formarea de *sentimente morale*, omul ajunge să înțeleagă *normele de comportare, valorile morale* și să-și contureze un *ideal moral*. În lumina idealului moral și a valorilor morale el este capabil *să examineze* și *să aprecieze* comportarea sa și a celorlalți oameni.

Comportarea morală se referă la modul de a acționa al unei persoane în diferite situații sociale. În mod obișnuit în comportarea morală se includ *trăsăturile de voință și caracter, deprinderile și obișnuințele morale*.

Pentru a forma personalitatea morală, procesul educativ trebuie să acționeze asupra tuturor elementelor conștiinței și comportării morale, într-un sens unitar. *Formarea noțiunilor și convingerilor morale, formarea sentimentelor morale, formarea trăsăturilor de voință și caracter și a deprinderilor de comportare morală comunistă sînt principalele sarcini ale educației morale.*

a. **Formarea noțiunilor și convingerilor morale.** Activitatea omului are o valoare pozitivă sau negativă în funcție de principiile care o îndrumează, de ideologia pe care o servește. De aici necesitatea însușirii principiilor și normelor morale comuniste.

S-a observat că uneori abaterile de la normele morale se datoresc necunoașterii sau înțelegerii greșite a *noțiunilor morale*. Noțiuni ca hărnicie, respect, perseverență, curaj, stăpînire de sine, modestie, datorie etc. nu sînt înțelese corect de unii oameni, ceea ce are ca urmare o comportare greșită a lor, deși ei au convingerea că procedează bine. Este deci necesar ca în școală să se formeze la elevi noțiuni morale corecte. Ca elevii să înțeleagă o normă de comportare, e necesar să le fie clar conținutul noțiunilor folosite, relațiile dintre acestea, utilitatea normei respective pentru individ și colectivitate.

Ceea ce caracterizează noțiunile morale este *complexitatea lor*. Noțiuni ca respect, altruism, patriotism etc. *nu pot fi înțelese de elevi decît treptat, concomitent cu creșterea experienței lor sociale și-a dezvoltării lor intelectuale.* Studiile făcute asupra formării noțiunilor morale arată că nu numai copiii de vîrstă școlară mică, dar și unii preadolescenți și adolescenți, înțeleg greșit noțiuni morale folosite curent în vorbire. Astfel, ei confundă perseverența cu încăpățînarea, hotărîrea cu pripeala și impulsivitatea, modestia cu timiditatea etc. [9].

Dificultatea de a forma la elevi noțiuni morale corecte este creată în primul rînd de faptul că ei nu au o experiență morală bogată, care

[9] V. A. Krutețki, *Înțelegerea și aprecierea de către elevi a unor calități morale ale persoanei* (în Analele româno-sovietice, pedagogie-psihologie, nr. 1/1957, p. 117—130).

Scanned with OKEN Scanner

să le ofere un număr suficient de reprezentări de prelucrat pentru obținerea esenței conceptului respectiv. Apoi îi stînjenește faptul că noțiunile morale sînt folosite în limbajul cotidian atît cu semnificația lor corectă, cît și cu semnificații incorecte. În sfîrșit, înțelegerea științifică a unei noțiuni morale este în funcție și de plasarea ei într-o concepție morală, de stabilirea locului ei într-un sistem, față de celelalte noțiuni morale, ceea ce nu se poate realiza decît cînd gîndirea elevilor ajunge în stadiul operațiilor abstracte.

Formarea și dezvoltarea noțiunilor morale se realizează treptat, la nivele de înțelegere tot mai largi. La început copiii sesizează numai *una sau cîteva trăsături* ale noțiunii respective și adesea nu pe cele mai caracteristice. Conținutul noțiunii este *vag*, iar cînd li se cere să o definească ei se referă la exemple cu caracter *ilustrativ*: „ascultător e cînd îl trimite mama să cumpere pîine și el se duce". Odată cu creșterea experienței de viață socială a copilului, el sesizează *mai multe trăsături* caracteristice ale noțiunilor morale și totodată începe să *generalizeze*. Nici în acest stadiu noțiunile morale nu sînt înțelese precis și multilateral, sfera lor este cînd restrînsă, cînd lărgită față de o înțelegere corectă: „Cinstit înseamnă să nu furi", „bunătatea e ca o milă". La un nivel mai ridicat, elevii sesizează *însușirile esențiale* ale noțiunii morale și sînt capabili să stabilească *locul ei în raport cu alte noțiuni*. Și, în sfîrșit, la un nivel superior, elevii înțeleg *corect și multilateral* noțiunile morale, le pot exemplifica adecvat și *le pot folosi nuanțat* în aprecierea cazurilor concrete.

Formarea noțiunilor morale se realizează într-o lungă perioadă de timp. Un rol de seamă îl are procesul de învățămînt, în cadrul căruia se analizează și interpretează experiența morală a elevilor și semnificația cu care sînt utilizate conceptele morale în vorbirea zilnică, spre a se reține ceea ce este esențial și caracteristic. Pe de altă parte creșterea intelectuală continuă, aplicată asupra unei experiențe morale din ce în ce mai vaste, face posibilă însușirea unei concepții morale, a unei teorii, în cadrul căreia noțiunile morale sînt integrate într-un sistem, care la rîndul său face parte integrantă din concepția despre lume și viață a elevului.

Înțelegerea corectă a noțiunilor morale, a normelor morale nu duce în mod automat la o comportare morală. Observația curentă arată că sînt oameni care cunosc foarte bine normele de comportare, dar conduita lor nu este în concordanță cu acestea. Înseamnă că regulile de purtare pe care le cunosc n-au devenit motive interioare ale conduitei lor, nu s-au transformat în *convingeri morale*.

Problema formării convingerilor morale ocupă un loc de seamă în cadrul educației morale.

Convingerile morale se deosebesc de noțiunile morale atît structural cît și calitativ. *Convingerea este o idee dinamizată de stări emoționale, devenită motiv interior al comportării*. O noțiune morală, chiar corect și multilateral înțeleasă, nu este încă o convingere morală. Convingerile determină trăiri, atitudini, comportări. Pentru omul cu convingeri ferme nu există decît un drum de urmat, fără abateri și fără compromisuri — cel

Scanned with OKEN Scanner

indicat de convingerile lui. Evident însă că este vorba de un drum construit din cerințe raționale, din idealuri înalte de viață, principial și just.

În structura unei convingeri morale, *elementele cognitive și cele afective* se împletesc armonios. Pentru formarea unei convingeri morale este necesară înțelegerea largă și adîncă a conținutului normelor morale și a necesității de a acționa în conformitate cu ele, conștiința clară a superiorității acestor norme față de oricare altele, ele servind idealuri sociale și valori morale apreciate ca demne de realizat.

Tot atît de necesară este însă și adeziunea afectivă la normele respective de comportare. Aceste norme de comportare sînt acceptate și afectiv, nu numai rațional, ca bază de comportare. S-a optat afectiv pentru ele. Dar această aderare afectivă este viabilă și eficientă, dacă derivă dintr-o *experiență personală* în legătură cu rezultatele provocate de îndeplinirea cerințelor morale respective. Numai în aceste condiții, ideea însoțită de trăiri afective se interiorizează, devine un mobil al comportării și orientării în viață, se transformă într-un motor al activității, deci în convingere.

Procesul de formare a convingerilor morale este îndelungat, lent, sinuos.

La *vîrsta școlară mică* înțelegerea normelor de comportare și a noțiunilor morale are un caracter situativ. Observînd comportarea celor din jur, copilul își însușește un fel de a înțelege, destul de necontrolat și vag, cum ar trebui să se comporte și el într-o situație sau în alta. Sfaturile, consemnele, ordinele date de părinți, de învățător au un caracter exterior, constrîngător, rigid. El trebuie să li se supună, chiar dacă nu le înțelege. Le acceptă pe baza autorității de care se bucură părinții și educatorii.

Avînd o experiență de viață redusă și o gîndire concretă, trăind într-un mediu social destul de restrîns, copilul de vîrstă școlară mică nu e capabil să ajungă la convingeri morale. Școala și familia se preocupă acum mai mult de a-i îmbogăți experiența socială și a-i explica unele norme de comportare.

În *preadolescență*, creșterea experienței morale și dezvoltarea gîndirii formale creează premise pentru o înțelegere mai adîncă a noțiunilor morale și, parțial, chiar pentru formarea unor convingeri morale. Preadolescentul este capabil să analizeze faptele morale, să extragă trăsăturile esențiale, să sesizeze și să compare consecințele unor comportări bune față de altele rele. Un rol important, alături de procesul de învățămînt, îl are acum influența colectivului. Viața de colectiv, discuțiile care au loc în cadrul acestuia, favorizează relațiile de cooperare, de ajutor reciproc. În discuțiile asupra unor noțiuni și reguli morale, în cadrul colectivului, se exprimă păreri diverse, uneori chiar contradictorii, ceea ce lărgește și adîncește înțelegerea acestora de către fiecare elev în parte. Colectivul lărgește și experiența socială. J. Piaget a demonstrat că sub influența cooperării, preadolescenții reușesc să evolueze de la stadiul „realismului moral", al eteronomiei, al moralei autorității, la stadiul moralei reciprocității, al autonomiei [10].

[10] Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 360, 372. Jean Piaget-Bärbel Inhelder, *Psihologia copilului*, E.D.P., p. 103—107 și 124—127.

Scanned with OKEN Scanner

Vîrsta propice pentru formarea convingerilor morale este însă *adolescența*. Adolescentul este capabil să analizeze critic părerile altora, are o experiență socială destul de bogată și posibilități largi de gîndire abstractă. El simte nevoia de a-și forma un ideal de viață, o concepție unitară despre lume. Acestea sînt însă și condiții favorabile — așa cum s-a arătat mai înainte — pentru formarea convingerilor morale.

Formarea noțiunilor și convingerilor morale comuniste nu este un proces spontan. Părinții și cadrele didactice trebuie să ajute la formarea acestora pe tot parcursul dezvoltării conștiinței morale a elevilor. Școala va ajuta pe elevi să-și asimileze concepția morală comunistă și totodată convingerea că aceasta este singura concepție morală justă, care întruchipează cele mai înalte idealuri etice către care a tins omenirea.

b. **Formarea sentimentelor morale.** Educația conștiinței morale se realizează și prin cultivarea sentimentelor. Ele intră ca un element component în structura convingerilor morale. O idee, o normă de comportare, o cerință socială, care își asociază o atitudine emoțională pozitivă, mobilizează și dinamizează pe om la acțiune. Sentimentul susține un interes viu pentru activitatea urmărită și concentrează întreaga energie a omului spre a asigura reușita. Experiența afectivă trăită de om devine un stimulent (dacă este pozitivă) sau o frînă (dacă e negativă) spre a se trece de la norme și principii morale la aplicarea lor în practică.

Principala sursă a emoțiilor și sentimentelor, deci și a sentimentelor morale, este contactul cu realitatea. În contactul său cu obiectele și fenomenele, cu oamenii și cu acțiunile lor, omul încearcă acele trăiri subiective pe care le numim emoții și sentimente. Ele reflectă corespondența sau necorespondența obiectelor și fenomenelor din realitate cu trebuințele, interesele, aspirațiile și idealurile omului. Cele mai adînci și mai trainice sentimente ale omului sînt cele legate chiar de activitatea și de comportarea sa. Sentimentele morale sînt trăiri apreciative provocate de raportarea activității omului sau a semenilor lui la normele morale la care a aderat. Dacă activitatea este în concordanță cu normele sociale se încearcă sentimente de satisfacție, dacă nu e în concordanță omul încearcă sentimente negative (regret, mustrare etc.).

Un alt izvor al sentimentelor morale îl constituie contactul cu operele de artă. Aportul literaturii, muzicii, picturii la dezvoltarea sentimentelor morale este cunoscut din cele mai vechi timpuri.

În structura sentimentelor intră și elemente intelectuale, apreciative, ceea ce le conferă un caracter de relativă stabilitate și statornicie și le dă o orientare justă. Experiența de viață și dezvoltarea intelectuală asigură, în condițiile unei preocupări educative corecte, dezvoltarea sentimentelor morale, îmbogățirea registrului de trăiri afective morale superioare.

Procesul de formare a sentimentelor morale este o activitate mai dificilă decît cea de formare a noțiunilor morale. Marea greșeală pe care o săvîrșesc cadrele didactice în această privință constă în supraevaluarea elementelor intelectuale în componența sentimentelor. Se consideră că dacă îi explici elevului ce este solidaritatea și care sînt efectele ei pozi-

Scanned with OKEN Scanner

tive în viața socială, ai pus bazele sentimentului solidarității. *Sentimentele morale nu sînt înnăscute,* dar nici *nu se învață prin explicații,* ci *se formează prin relațiile dintre oameni,* prin activitatea socială. Principalul mijloc pe care trebuie să-l utilizeze școala spre a forma sentimente morale la elevi este *organizarea vieții și activității lor astfel, încît aceasta să ocazioneze trăirea unor sentimente superioare, îmbogățirea experienței morale a fiecăruia.* La crearea de situații care să favorizeze apariția și dezvoltarea sentimentelor morale se va ține seama de vîrsta elevilor și deci de interesele și trebuințele specifice acesteia.

La *vîrsta școlară mică,* activitatea principală depusă de elev de a învăța și a obține rezultate bune este sursa unor variate sentimente morale : satisfacție, încredere în sine, cînd obține rezultate bune ; insatisfacții, amărăciune, tristețe, cînd nu reușește în muncă. Aprecierile făcute de învățător și de colegi pot direcționa dezvoltarea acestor sentimente spre a susține o activitate cu rezultate mai bune în viitor. O bună organizare a muncii de învățare și un ajutor stimulativ dat de învățător poate crea situații favorabile obținerii de succese și deci de trăire a unor stări emotive pozitive, care vor deveni stimuli ai comportării corecte și ai activității rodnice în viitor.

Un mjloc de seamă pentru dezvoltarea sentimentelor morale îl are participarea la viața colectivului clasei și mai ales activitatea în organizația de pionieri. Clasa de elevi, grupul de prieteni creează reguli de comportare obligatorii pentru toți membrii. Aici elevul acumulează o bogată experiență socială, izvor de sentimente morale trainice. Sentimentul datoriei și al răspunderii, onoarea colectivului și mîndria de a-i aparține, solidaritatea și altruismul se formează, se dezvoltă și se consolidează prin activitățile comune, prin relațiile sociale dintre membrii colectivului.

În primii ani de viață și în primii ani de școală, prin contactul cu realitatea înconjurătoare și prin vibrația afectivă deosebită a acestui contact, se creează un fond de emoții și sentimente de o imensă valoare educativă. Dragostea și respectul față de părinți, atașamentul față de școală și de locul natal, admirația față de munca oamenilor, de cîntecele, dansurile, datinile pe care le observă și la care participă etc., formează temelia trainică pe care se vor sprijini trăirile afective din perioadele de vîrstă următoare.

Familia, școala și organizația de pionieri contribuie la formarea și dezvoltarea sentimentelor morale dacă îl ocupă pe copil cu activități cu un conținut bogat, care corespund intereselor și aspirațiilor lui, dacă sînt bine organizate și adecvate posibilităților lui.

Formarea sentimentelor morale la *preadolescent* întîmpină unele dificultăți, generate de tendințele specifice acestei vîrste : dorința de a nu mai fi considerat copil, de a participa ca egal la viața adulților, spiritul de opoziție față de cerințele adulților spre a-și afirma personalitatea etc.

Pe de altă parte, nivelul mai înalt de gîndire, înțelegerea mai corectă a noțiunilor morale, năzuința spre scopuri înalte creează condiții pentru dezvoltarea sentimentelor morale. Participarea preadolescentului la acțiuni sociale, la viața colectivului este mai adîncă și multilaterală. De aici

Scanned with OKEN Scanner

posibilitatea formării corecte a sentimentelor de responsabilitate, onoare, respect, demnitate. Sentimentele de solidaritate și cooperare se formează în preadolescență ca o consecință a unei vieți colective mai bine organizate. Sentimentele de prietenie și tovărășie au o bază mai complexă : comunitatea de interese, de năzuințe, verificate prin activitatea desfășurată în comun. Preadolescentul poate analiza sentimentele proprii și pe ale altora, mai ales în funcție de orientarea și eficiența lor socială. Mîndria, politețea, respectul etc. sînt apreciate prin efectele lor în comportare, prin rezultatele pe care le au asupra vieții colectivului.

Sentimentele morale ale *adolescentului* sînt determinate de participarea lui la viața socială mai complexă, dar și de concepția lui despre viață. Adolescentul este preocupat de probleme sociale, de alegerea profesiei, de viitorul său. Dar aceste preocupări nu pot fi separate de concepția despre lume și viață, la care a aderat sau pe care și-o formează. Activitatea în cadrul clasei, al școlii și al cercurilor școlare, participarea la viața culturală și sportivă a școlii sau a localității și mai ales activitatea din cadrul Uniunii Tineretului Comunist, determină formarea unor bogate și variate sentimente morale.

În preadolescență și adolescență la formarea sentimentelor morale contribuie, alături de experiența directă, contactul cu arta, cu experiența altora. În literatura beletristică, în filme și în muzică, în pictură și sculptură tinerii cunosc sentimentele morale trăite de alții, redate prin imagini artistice, capabile să declanșeze și în consumatorul de artă trăiri emotive similare. Contactul cu arta îi ajută pe preadolescenți și adolescenți la analiza structurală a sentimentelor, la înțelegerea elementelor intelectuale, la sesizarea diferențelor dintre trăiri emotive similare. Eficiența acestor trăiri emotive este însă mai slabă decît a celor provocate de contactul viu cu realitatea. Activitatea în clasă, în ateliere și în întreprinderi productive, excursiile și vizitele, munca patriotică, pregătirea serbărilor școlare și a întrecerilor cultural-artistice și sportive, în cadrul cărora se stabilesc relații sociale reale cu colegii, cu cadrele didactice, cu alți oameni constituie principalul mijloc de formare de sentimente morale trainice și eficiente.

c. **Formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală.** Dacă educația morală a elevilor s-ar reduce la formarea conștiinței morale nu s-ar realiza obiectivul principal, comportarea morală. Întîlnim adesea elevi care cunosc bine regulile de purtare și necesitatea de a le respecta, dar comportarea lor este în contradicție cu acestea. Fără a diminua importanța conștiinței morale, rolul ei de element constitutiv al personalității morale, trebuie să evidențiem însă că personalitatea morală se exprimă mai ales prin comportare. Formarea deprinderilor de comportare în acord cu normele moralei comuniste este partea cea mai importantă a educației morale. Conduita, faptele dau un atestat mai cert despre esența personalității morale a omului decît vorbele lui. De aceea educația morală nu se poate mărgini la formarea conștiinței, ci trebuie să formeze și deprinderi de comportare morală corespunzătoare principiilor și convingerilor morale. Deprinderile asigură traducerea în viață, aplicarea în practică a principiilor morale, concordanța dintre conștiința și conduita morală.

Scanned with OKEN Scanner

Şcoala are obligaţia de a forma la elevi un număr de deprinderi morale : venirea la timp la școală, îngrijirea îmbrăcămintei și cărților, pregătirea conștiincioasă a lecţiilor, politeţea, folosirea cu grijă a obiectelor din clasă etc.

Tot atît de necesară este și formarea unor obișnuințe pozitive. Obișnuinţele se formează, ca și deprinderile, în urma repetării unei acţiuni, dar ele implică și *trebuinţa* de a efectua acea acţiune în anumite condiţii. Se pot forma astfel obișnuințe ca organizarea locului de muncă, respectarea unui regim zilnic de lucru etc. Elevii își pot forma și deprinderi și obișnuințe negative : bruscarea colegilor, superficialitatea în muncă, risipa etc. Obișnuințele și deprinderile negative se dezrădăcinează greu. De aceea este mai bine ca de la început să fie împiedicată formarea lor.

Formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală se poate realiza în tot cursul vieţii, dar mai ales în copilărie și adolescenţă, cînd plasticitatea scoarței cerebrale este mai mare. A forma deprinderi și obișnuințe însemnează a forma sisteme de legături temporare, stereotipuri dinamice.

Deprinderile și obișnuințele se formează în cadrul activităţii. Primele deprinderi însușite de copil se datoresc *imitării* persoanelor din jur. Formarea lor precede formarea conștiinței morale și au în mare măsură aspect de dresaj. Copilul observă cum acționează și cum se comportă cei din jur, în special părinţii, și repetînd ceea ce văd și aud își formează deprinderi. Exemplul comportării părinților și educatorilor este copiat și de copii. Dar imitaţia nu e decît un mijloc spre a purta pe copil spre scopurile superioare ale educaţiei morale. El este util în măsura în care îl ajută pe copil să se socializeze, să se debaraseze de instincte.

Deprinderile și obișnuințele de comportare morală ce se vor forma ulterior vor duce la o socializare mai nuanţată și mai complexă, așa cum se cere unei personalităţi conștiente, libere. Imitaţiei i se adaugă treptat și *stimuli verbali :* ordine, interdicţii, sfaturi, rugăminţi în legătură cu efectuarea unei activităţi și cu repetarea ei. *Îndrumările* date de părinţi și de cadrele didactice îl ajută pe copil să-și perfecţioneze activitatea. Astfel se formează și se consolidează deprinderea de a se ridica în picioare cînd i se adresează învăţătorul, a închide ușa atent, a-și șterge picioarele cînd intră în cameră, a mulţumi cînd i se oferă ceva etc.

Controlul efectuat de adulţi asupra modului cum își îndeplinește obligaţiile contribuie, de asemenea, la consolidarea deprinderilor. De asemenea, *aprecierile* (lauda, dojana) stimulează pe copii să repete o activitate și să-i îmbunătăţească performanţele. Controlul și aprecierea sînt efectuate mai întîi de părinţi și educatori, apoi și de *colectivul de elevi,* de societate. Colectivul de elevi mai ales poate avea rol de stimulent și de frînă. Aprecierile pozitive ale grupului privind comportarea unui elev („tu ești totdeauna ordonat, punctual . . .“) îl determină pe acesta să-și stabilizeze acea comportare și totodată servesc ca stimulent și pentru alţi elevi ; dezaprobarea unor manifestări („nu te primim în joc, pentru că tu vrei numai să comanzi, strici jocul, insulţi pe coechiperi sau pe adversari, te cerţi repede cu toţi . . .“) contribuie la frînarea unor atitudini, deprin-

deri și obișnuințe rele. Treptat, copilul ajunge să-și controleze singur activitatea și *să se autoaprecieze,* ceea ce constituie un mijloc spre a-și îmbunătăți comportarea, spre a-și forma deprinderi și obișnuințe pozitive și a se dezbăra de cele negative.

Munca pe care o desfășoară elevul în școală și apoi în producție consolidează unele deprinderi și obișnuințe formate anterior și solicită formarea unor noi deprinderi și obișnuințe: controlul rezultatelor, cooperarea cu colegii etc.

Pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor pozitive nu este necesar să se aștepte pînă ce copilul va ajunge să înțeleagă utilitatea socială, semnificația lor morală, ci formarea acestora să înceapă îndată ce împrejurările concrete le cer. Copilul nu va înțelege poate utilitatea de a respecta un regim de zi, de a-și păstra în ordine lucrurile. El va trebui să-și formeze însă aceste deprinderi și obișnuințe, fie pe baza exemplului dat de adulți, fie pe baza unei motivări afective : să facă bucurie părinților, să nu-i supere. Evident, în mod treptat, îndată ce copiii sînt capabili să înțeleagă, li se vor da și explicațiile necesare.

Deoarece deprinderile și obișnuințele morale se formează greu și cer o necontenită luptă a omului cu sine însuși și cu tentațiile externe, e bine să nu fie antrenați elevii dintr-o dată în elaborarea unui număr mare de asemenea cerințe. Să li se propună un număr restrîns de cerințe, dar acestea să fie urmărite perseverent pînă se consolidează bine, iar după aceea se poate trece la formarea altor deprinderi.

d. **Formarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter.** Comportarea morală, ca orice activitate conștientă, solicită un efort voluntar. Pentru ca omul să realizeze cerințele morale trebuie să învingă obstacole de tot felul, să-și mobilizeze forțele, să depună o activitate susținută. Uneori e necesar să renunțe la satisfacerea unor plăceri (vizionarea unui film) spre a efectua o activitate neplăcută (rezolvarea unor exerciții gramaticale), dar obligatorie, alteori trebuie să-și învingă oboseala, spre a duce la bun sfîrșit o lucrare începută, să reziste tentațiilor și sugestiilor venite din afară, care l-ar determina să părăsească hotărîrea luată și l-ar sustrage de la executarea ireproșabilă a unei îndatoriri sociale. Trebuie să învingă deci atît obstacole exterioare, cît și obstacole interioare. Pentru învingerea lor este nevoie de o voință puternică, fermă, capabilă să urmărească neabătut scopul propus. În afară de *fermitate,* pentru realizarea scopurilor propuse sînt necesare și alte calități ale voinței : *perseverența, independența, inițiativa, promptitudinea* în luarea hotărîrilor, *stăpînirea de sine* etc. Toate aceste trăsături pozitive de voință sînt educabile, se pot forma și dezvolta.

Voința este însă numai un mijloc care ajută la realizarea unor scopuri. Numai aceste scopuri pot face obiectul unei calificări morale, nu voința. Participarea voinței nu dă certificat de moralitate unei acțiuni. Și un răufăcător are nevoie de voință spre a-și realiza planurile sale, cînd întîlnește rezistență.

Educarea voinței se desfășoară în două direcții : a) dezvoltarea motivației, a capacității de a se decide pentru motive superioare, pentru sco-

Scanned with OKEN Scanner

puri înalte, de ordin social-moral ; b) fortificarea voinței, creșterea capacității de efort voluntar.

În funcție de vîrsta și de individualitatea elevilor se aleg mijloacele adecvate de formare a calităților de voință. *Voința se educă prin activitatea de a învinge greutățile întîmpinate.*

Activitatea școlară este un excelent mijloc în această direcție. Elevului i se cere să învețe, să-și facă temele, să memoreze, să efectueze lucrări practice. Fiecare din acestea cere efort, fiecare din ele servește unor scopuri superioare. Important este și faptul că activitatea școlară are caracter de permanență, se desfășoară zi de zi, obișnuiește pe elevi cu munca sistematică, solicită eforturi continue, consecvente. Prin aceasta se cultivă fermitatea și perseverența voinței. Controlul activității elevilor, aprecierea și evidențierea succeselor obținute stimulează pe elevi, îi mobilizează în muncă, în învingerea greutăților. Fără exerciții și îndrumare (control) nu este posibilă, pînă către preadolescență, educarea calităților voinței. Numai după această vîrstă exercițiul este însoțit de autocontrol, spre a fi conform unor convingeri morale interiorizate.

În cadrul procesului de învățămînt elevii sînt solicitați să efectueze nu numai activitățile care le plac, ci și pe cele care-i interesează mai puțin. Se dezvoltă astfel stăpînirea de sine, capacitatea de inhibiție, „frînele".

Pentru a cultiva independența și inițiativa voinței, cadrele didactice obișnuiesc treptat pe elevi cu exigența față de rezultatele muncii lor, cu responsabilitatea față de conduita lor și a altora, cu ajutorul tovărășesc.

Jocurile desfășurate în comun, *participarea la munca productivă,* respectarea *regimului de zi,* activitățile extrașcolare dacă sînt bine organizate, dacă au un conținut bogat și accesibil contribuie de asemenea la formarea trăsăturilor pozitive de voință.

Toate aceste mijloace servesc concomitent și pentru înlăturarea unor trăsături negative ale voinței, cum ar fi capriciul, încăpățînarea, sugestibilitatea, negativismul, tergiversarea etc.

În strînsă legătură cu dezvoltarea trăsăturilor de voință se dezvoltă și *trăsăturile de caracter.* Caracterul are o sferă mai largă decît voința. El include și elemente afective și intelectuale. Caracterul constă în îmbinarea individuală și specifică a însușirilor fundamentale ale personalității, în echilibrul care se stabilește între modul de a gîndi, simți și acționa al unei persoane. Caracterul nu este înnăscut. El se formează și se perfecționează sub influența mediului social și mai ales sub influența educației. Deoarece experiența de viață, condițiile sociale etc. în care trăiește o persoană prezintă deosebiri de cele în care trăiește o altă persoană, aceasta are ca rezultat că fiecare persoană are caracterul său individual. Dar deoarece există și asemănări între condițiile social-istorice în care trăiesc oamenii, precum și între activitățile efectuate de ei, înseamnă că trăsăturile de caracter au și ceva comun, tipic : ele reflectă atitudinile și modul de comportare al oamenilor dintr-o epocă social-istorică, sînt specifice unei clase sociale etc. Școala noastră își propune să formeze la elevi trăsăturile de caracter specifice orînduirii socialiste, cerute de făurirea socie-

Scanned with OKEN Scanner

tății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea treptată spre comunism. Unele din aceste trăsături de caracter exprimă atitudinea omului față de muncă, altele atitudinea lui față de societate și altele atitudinea față de el însuși. Asemenea trăsături de caracter sînt patriotismul socialist și internaționalismul proletar, atitudinea de apărare și de grijă față de proprietatea obștească, disciplina în muncă și în viață, colectivismul, umanismul, conștiinciozitatea, punctualitatea, delicatețea, politețea, altruismul, demnitatea, curajul, modestia, cinstea, principialitatea, hărnicia, sinceritatea etc.

Mijloacele care ajută la formarea voinței, ajută și la formarea trăsăturilor de caracter, dar pe primul plan se situează *activitatea practică, relațiile omului cu societatea.* Nu există copii care, incluși într-un colectiv sănătos și solicitați să desfășoare o activitate bine organizată, să nu-și formeze trăsături pozitive de caracter. Ca orice reacție față de mediu, trăsăturile de caracter pot fi întărite sau înhibate prin aprecierea colectivului, pînă ajung să se stabilizeze. Ca și calitățile de voință, trăsăturile de caracter se formează prin exercițiu, punînd pe elev în situația de a se comporta în conformitate cu principiile și normele morale : curajul se formează și se consolidează punînd pe elev în situația reală de a dovedi curaj ; politețea se cultivă oferindu-i ocazii multe și variate de a se comporta astfel. Exercițiul este necesar, dar nu este suficient. Este nevoie de îndrumare, de formarea convingerilor morale, de formarea sentimentelor morale superioare, de însușirea concepției morale comuniste. De aceea caracterul unei persoane nu se poate forma înainte de adolescență, dar e necesar să se acționeze în această direcție încă din prima copilărie. Trăsăturile de caracter al oamenilor muncii din patria noastră au la bază înțelegerea clară a concepției comuniste, convingerea fermă în justețea luptei pentru realizarea societății socialiste multilateral dezvoltate, aderiunea deplină la politica internă și externă a statului nostru. Activitatea în cadrul colectivului, munca în cercuri școlare, în ateliere, în producție, convorbirile cu oamenii muncii, lectura beletristică, arta, exemplul educatorilor etc., toate contribuie la formarea și stabilizarea trăsăturilor de caracter.

Acestea sînt principalele sarcini ale educației morale comuniste. Realizarea lor formează (trebuie să formeze) un proces unitar. Educarea conștiinței morale nu trebuie ruptă de educarea comportării morale. Dezvoltarea acestor aspecte nu merge însă paralel. Se poate ca uneori, în funcție de particularitățile de vîrstă sau de cerințele concrete ale societății, să se pună accent mai mare pe educarea conștiinței morale, alteori pe educarea comportării morale.

Practica educativă dovedește că, atît în formarea conștiinței morale cît și a comportării morale, pentru stabilizarea rezultatelor este nevoie de o permanentă preocupare. Rezultatele obținute nu sînt cuceriri ferme, neschimbătoare. Continuu ele sînt influențate și modificate de factori

Scanned with OKEN Scanner

externi și interni. Exemplele negative ale celor din jur, sugestiile străine, dorințele personale, idei noi culese dintr-o carte, dintr-un film, dintr-o discuție, restructurarea sistemului de valori morale fie ca urmare a maturizării, fie sub influența realităților sau cerințelor noi ale societății, fac ca atît conștiința cît și comportarea morală să sufere schimbări. Are loc continuu o luptă între aspectele pozitive și cele negative, între vechi și nou. De aceea educația morală constituie o *preocupare permanentă* a familiei, a școlii, a societății.

IV. PARTICULARITĂȚI METODICE ALE EDUCAȚIEI MORALE COMUNISTE

La realizarea sarcinilor educației morale, cadrele didactice se folosesc de metodele de învățămînt prin care se realizează și celelalte laturi ale educației comuniste. Metodele verbale, intuitive și active, prezentate într-un capitol anterior, sînt utilizate și pentru formarea conștiinței și comportării morale, desigur cu unele particularități impuse de specificul educației morale. Vom prezenta cîteva din aceste particularități.

Metodele verbale sînt mult folosite — exagerat de mult — pentru îndrumarea copiilor, pentru asimilarea principiilor și normelor de comportare, pentru aprecierea și stimularea activității.

Orientarea și îndrumarea conduitei copiilor mici începe cu cerințe, sfaturi, îndemnuri, recomandări, rugăminți.

Explicația se referă la început, la preșcolari, la modul *cum* să execute cerința și nu la motivarea ei. Dar începînd chiar din acest stadiu al dezvoltării copiilor se vor da și explicații asupra motivației. Explicația îi ajută pe elevi să înțeleagă cerințele morale, să aprecieze corect comportarea colegilor și a lor proprie, să înțeleagă scopul urmărit.

O metodă folosită cu succes, mai ales în preadolescență și adolescență, pentru orientarea conștiinței morale este *conversația*. Interesul adolescenților pentru problemele sociale, pentru viața interioară, pentru concepții explicative largi, constituie baza psihologică a organizării *convorbirilor etice*. Se pot organiza discuții pe teme etice, de către diriginți, cu întreg colectivul unei clase, în legătură cu întîmplări din viața clasei, a școlii, a patriei noastre. Cînd asemenea întîmplări sînt încă vii în conștiința elevilor și îi frămîntă, ele formează un excelent subiect de discuție, de clarificări și precizări ale concepției morale comuniste. Alteori tema convorbirii etice este furnizată de ceea ce îi interesează pe elevi, de conținutul unei cărți, al unui film, al unei piese de teatru etc. Persoana care conduce convorbirea trebuie să stimuleze participarea elevilor la discuții și exprimarea sinceră a părerilor personale, dar totodată și să orienteze discuțiile, să introducă un fir călăuzitor în discuție, spre a se putea clarifica succesiv aspectele esențiale ale temei. Într-o convorbire etică fiecare elev ia cunoștință și de alte puncte de vedere decît al său, ascultă și cîntă-

Scanned with OKEN Scanner

rește argumentele aduse de cei care iau cuvîntul și astfel își îmbogățește și își precizează propriile sale idei morale.

Studiul textelor literare sub îndrumarea cadrelor didactice, caracterizarea personajelor, lectura cărților beletristice ajută la înțelegerea mai adîncă și mai nuanțată a noțiunilor morale la formarea sentimentelor morale și a convingerilor.

Un aport de seamă la formarea noțiunilor și convingerilor morale îl au și *metodele intuitive*. Vizionarea unor filme, a unor piese de teatru ajută la clarificarea conștiinței morale a elevilor. În patria noastră, prin grija conducerii de partid și de stat, cinematograful, teatrul, radioul, televiziunea etc. prezintă tineretului lucrări al căror conținut contribuie predominant la formarea conștiinței morale comuniste.

Un rol aparte între metodele intuitive îl are *exemplul*. La orice vîrstă, conștiința și conduita oamenilor este influențată de modul de a gîndi și acționa al altor persoane luate ca model. Oamenii tind să se asemene cu exemplele pozitive și să evite comportarea celor negative.

Baza psihologică a influenței exemplului este spiritul de *imitație*, care acționează în tot timpul vieții, dar cu orientare diferită de la o vîrstă la alta.

În copilărie imitația este cel mai puternic mijloc de socializare. Adaptarea la mediul social nu se poate realiza mai ușor și mai simplu decît prin imitație. Copilul ia modelele, exemplele din mediul apropiat, din ceea ce vede și aude în jurul său. Dacă adăugăm la aceasta încrederea pe care o are în cei maturi, se înțelege de ce în primul rînd pe aceștia îi ia ca model în comportarea lui și în aprecierile lui.

După intrarea în școală o influență puternică o exercită exemplul educatorului. Uneori influența acestuia este mai puternică decît a părinților, mai ales în privința aprecierilor morale. Elevul începe să-și însușească modul de apreciere al învățătorului, tabla de valori morale cu care operează acesta cînd apreciază comportarea, rezultatele activității elevilor, privind disciplina, hărnicia, modestia, cinstea, curajul etc.

Copiii de vîrstă școlară mică n-au însă suficient spirit critic și deci nu sînt capabili să selecteze exemplele din jur. Ei imită și ce e bun și ce e rău, trec repede de la un model la altul. Criteriul alegerii modelului este adesea nu valoarea morală, ci aspectele exterioare. De aici, grija părinților și a cadrelor didactice de a oferi cît mai multe exemple pozitive.

Vîrsta preadolescenței aduce o orientare nouă în alegerea exemplelor de imitat. Tendința de emancipare, de independență, îl determină pe preadolescent să nu mai caute exemple de imitat în persoanele „obișnuite" din jur. El își caută modelele de imitat în personalitățile istorice, în eroii luptelor naționale și sociale sau în marii savanți și artiști ai trecutului. Dar necunoscîndu-se suficient, preadolescentul nu alege totdeauna un model corespunzător posibilităților sale, aptitudinilor sale.

Adolescentul imită mult mai selectiv. Își alege modelele de comportare atît din viața socială reală din prezent și din trecut, cît și din literatură și artă, personalități care s-au distins în lupta pentru progres social și pentru înfăptuirea înaltelor idealuri revoluționare. Modelul de

comportare și de apreciere morală, pe care și-l construiesc adolescenții, întruchipează o sinteză sui generis din contopirea mai multor exemple, preluînd de la fiecare ceea ce se potrivește cu particularitățile și posibilitățile adolescentului respectiv.

În viața socială reală copilul întîlnește însă și exemple negative. Familia și școala nu-l pot feri pe copil de contactul cu acestea. De aici necesitatea de a înarma treptat pe copii cu convingeri morale, cu criterii de apreciere justă a comportării oamenilor, spre a discerne singuri ce e bine și ce e rău. De asemenea, este necesar să le fortifice voința, încît să reziste impulsiilor periferice și să urmeze principiile morale.

La formarea comportării morale ajută *exercițiul*. Este metoda de bază pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, a trăsăturilor de voință și caracter. Ca și în celelalte laturi ale educației, exercițiul folosit în educația morală este o acțiune orientată spre un scop precis, repetată și organizată.

Scopul urmărit este transpunerea în viață a principiilor morale, a normelor de comportare, spre a se stabiliza sub forma de deprinderi și obișnuințe morale. E necesar să se formeze din cea mai fragedă vîrstă cît mai multe obișnuințe de comportare în acord cu cerințele moralei comuniste, încît conduita morală obișnuită să devină ca o reacție naturală, spontană, firească a omului, nu ca rezultat al unei deliberări.

În preadolescență și adolescență, exercițiul devine calea practicată în mod conștient și perseverent pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe pe care individul și le dorește sau pentru a se debarasa de altele, pe care le consideră necorespunzătoare cu aspirațiile sale. În modul acesta omul devine stăpînul deprinderilor sale.

Spre deosebire de exercițiile practice pentru formarea de deprinderi intelectuale, estetice, fizice care au o programare temporală precisă (este fixată distribuția lor în timp, conform planului de învățămînt și programei școlare), exercițiile pentru formarea deprinderilor morale nu se efectuează după un orar fixat, ci oricînd se ivește ocazia. Întreaga activitate a elevului în clasă și în afară de clasă este teren de exercitare morală. Activitățile desfășurate de elevi în cadrul procesului de învățămînt spre a-și însuși cunoștințe și deprinderi intelectuale, estetice, fizice, tehnice sînt și exerciții pentru formarea unor deprinderi morale, de fortificare a voinței și caracterului. De aceea, buna organizare a activităților didactice și extradidactice ajută atît la obținerea unor rezultate bune în domeniul respectiv, cît și la educația morală a elevilor.

Desigur și în exercițiile morale, controlul, îndrumarea, stimularea au mare importanță. Și aici este necesară cunoașterea rezultatelor obținute în urma exercițiilor efectuate.

Metodele de apreciere și stimulare folosite în celelalte ramuri ale educației sînt valabile și pentru educația morală. Și aici se folosesc aprecierea verbală, aprecierea cu note, diferite forme de aprobare și dezaprobare, despre care s-a amintit în capitolul „Metodele de învățămînt". Metodele folosite pentru stimularea, prevenirea și aprecierea comportării morale a elevilor prezintă însă și unele trăsături distinctive.

Scanned with OKEN Scanner

Mijloacele de stimulare și de prevenire (îndemnul, sfaturile, încurajarea, interdicția etc.) se folosesc și înainte de începerea activității și pe parcursul desfășurării ei. Prin ele se înlătură nehotărîrea, timiditatea, neîncrederea elevului în capacitatea sa de efort, sau din contra se previne graba, pripeala, superficialitatea în muncă. Pe parcursul desfășurării unei activități, prin care se urmărește și formarea unor deprinderi morale, a unor trăsături de voință și caracter, cît și după terminarea ei, se folosesc diferite forme de *aprobare și dezaprobare*.

Aprobarea constă din aprecierea pozitivă a conduitei elevului, a rezultatelor activității lui. Diferitele forme de aprobare îi arată elevului că activitatea sa a reușit, că ea corespunde cerințelor și principiilor morale. Prin aceasta se întărește încrederea elevului în forțele sale, este stimulat spre noi succese, spre continuarea acțiunii respective.

În școlile din patria noastră, atît pentru succesele elevilor la învățătură, cît și la comportare, se folosesc ca *forme de aprobare*: evidențierea în fața colectivului clasei, în fața consiliului profesoral sau în fața întregului colectiv al școlii, încredințarea unor sarcini de răspundere din partea dirigintelui clasei sau a directorului școlii, premierea prin acordarea de diplome, cărți, obiecte de uz școlar etc. Evidențierea elevilor conștiincioși, disciplinați are o mare forță mobilizatoare pentru obținerea unor rezultate mai bune, atît pentru cel evidențiat, cît și pentru ceilalți. Mai ales elevii mici așteaptă să fie apreciați și stimulați. Cînd un elev se găsește la primele lui succese, fie că este vorba de învățătură sau de comportare, stimularea reprezintă pentru el un mare sprijin : bucuria simțită constituie o întărire a efortului depus, îl îndeamnă să continue pe drumul respectiv, îi dă curaj și încredere în forțele sale. Recompensele nu trebuie să devină însă scop al activității elevului, ci mijloace de stimulare.

Dezaprobarea e un semn că educatorul nu este de acord cu comportarea elevului. Dezaprobarea îi provoacă elevului o stare psihică neplăcută, care se asociază cu greșeala comisă și deci în viitor slăbește pornirea de a mai repeta acea greșeală.

Ca forme de dezaprobare față de cei care nu-și îndeplinesc îndatoririle școlare și încalcă normele de comportare se folosesc : observația individuală și observația în fața colectivului școlii, avertismentul, mutarea disciplinară într-un alt colectiv, eliminarea. În școala socialistă sînt interzise pedepsele fizice, pentru că acestea înjosesc pe om, lezează demnitatea umană, sînt în contradicție cu concepția morală comunistă despre om.

În practica educativă ar trebui folosite mai mult formele de aprobare și mai puțin cele de dezaprobare. Pedepsele provoacă resentimente față de cel care le aplică, refulări și inhibiții prelungite, creează oameni apatici, nesociabili, insensibili, duri. Ele se vor aplica însă atunci cînd este necesar, cînd interesele colectivului ar fi amenințate. Important este ca persoana pedepsită să-și dea seama că prin faptele sale a vătămat într-un fel oarecare interesele colectivului și că sancțiunea aplicată este o măsură necesară luată de colectiv spre a-și păstra coeziunea și a-și asigura progresul. În acest fel, sancțiunea apare ca o măsură de restabilire a ordinei în colectiv. După aplicarea și executarea pedepsei, colectivul consideră

Scanned with OKEN Scanner

diferendul închis. După cum unui elev care n-a învățat o dată lecția nu trebuie să i se retragă definitiv încrederea în silința sa, tot așa unui elev care s-a abătut de la o regulă de comportare nu trebuie să i se amintească necontenit de această abatere.

Formele de dezaprobare trebuie însoțite de îndrumare. Să se arate elevului ce a greșit, de ce este necesar să evite asemenea greșeli, cum să se comporte în viitor.

Pentru a obține rezultate bune prin folosirea formelor de aprobare și dezaprobare se recomandă respectarea unor *cerințe* pedagogice.

Să fie proporționale cu faptele săvîrșite de elev, deci să nu se acorde pedepse mari pentru abateri mici sau recompense mari pentru o comportare bună care nu iese din comun. Tocmai din această lipsă de proporționalitate între „faptă și răsplată" nu pot fi acceptate decît cu rezerve așa-numitele „pedepse naturale". Dacă este „natural" și logic ca elevul care a pătat o bancă să o curețe, cel care a mințit să nu fie crezut în viitor etc., nu se pot admite ca sancțiuni urmările unor abateri mici care ar pune în pericol sănătatea sau chiar viața copilului.

Trebuie să se țină seama și de împrejurările în care a fost săvîrșită fapta. Pentru un elev care pînă acum s-a comportat rău, e bine să fie remarcate și aprobate primele lui semne de comportare bună, spre a-l stimula în această direcție, ceea ce nu se va face pentru un elev cu comportare consecvent bună.

Să se țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor. Un elev de vîrstă școlară mică dacă își îndeplinește îndatoririle școlare va fi aprobat ; un elev de vîrstă școlară mare nu va mai primi aprobări pentru faptul că își îndeplinește îndatoririle școlare, ci numai pentru fapte deosebite, care depășesc o comportare obișnuită. Recompense și pedepse care au efect asupra elevilor de vîrstă școlară mică (o ilustrată pentru o comportare bună, izolarea într-o bancă separată pentru o faptă rea) nu au nici un efect asupra celor mari ; unui elev timid și sensibil i se va face observația în alt mod decît unuia obraznic și puțin sensibil.

E bine ca nici recompensele, nici pedepsele să nu fie acordate prea des, să nu se abuzeze de ele, fiindcă își pierd eficacitatea. Pe de altă parte, un copil, care așteaptă ca după fiecare acțiune a sa educatorul să o aprobe sau s-o dezaprobe, se obișnuiește cu tutela, devine lipsit de independență și încredere în capacitatea sa de discernămînt. Recompensele se acordă pentru sforțare, străduință, nu pentru aptitudini și talente.

În general, recompensele și pedepsele au efecte educative mai puternice, dacă se aplică îndată după săvîrșirea faptei, cînd aceasta este vie în conștiința colectivului, cînd ea trezește discuții, comentarii, atitudini.

Deosebit de important este ca aprecierile făcute de educator, recompensele sau pedepsele acordate de el, să exprime și opinia colectivului. O recompensă sau o pedeapsă acordată unui elev și considerată de colectiv ca nemeritată, injustă, nu numai că nu influențează pozitiv asupra colectivului, dar are chiar urmări negative : neîncredere în onestitatea educatorului, solidarizare cu cel pedepsit pe nedrept etc. Mai mult chiar. Este necesar ca elevul însuși să fie convins de justețea recompensei sau pedep-

Scanned with OKEN Scanner

sei care i se aplică. O laudă, o notă mare și chiar o recompensă materială acordate unui elev convins că nu le merita nu au efectul stimulativ scontat.

Eficiența diferitelor forme de aprobare și dezaprobare nu depinde atît de conținutul lor, cît de tactul și autoritatea educatorului. Elevii sînt mai impresionați de o sancțiune mai mică acordată de un profesor care se bucură în ochii lor de prestigiu și autoritate, decît de o pedeapsă mare acordată de un dascăl fără autoritate. Tonul cu care sînt pronunțate aprecierile, cadrul social în care sînt aplicate, oportunitatea lor, sinceritatea și fermitatea cu care sînt administrate fac să crească efectul lor.

Formele de aprobare și dezaprobare acordate de educator nu trebuie să zdruncine încrederea elevului și a colectivului în acesta și nici încrederea educatorului în elev și în colectiv. Se poate ca educatorul să pedepsească pe unii elevi sau chiar întregul colectiv, dar dacă aceștia sînt convinși că măsurile luate de educator au fost necesare, oportune, utile, drepte, vor continua să aibă încredere în educatorul lor. De asemenea, se întîmplă ca elevii să încalce unele din dispozițiile date de educator, să săvîrșească abateri. Educatorul trebuie să dovedească însă că are încredere în elevii săi, în colectivul pe care-l conduce, că aceștia sînt capabili să se corecteze și să progreseze. Cînd dispare încrederea între educator și cei educați, orice formă de aprobare și dezaprobare devine ineficientă.

V. CURENTE PEDAGOGICE PRIVIND EDUCAȚIA MORALĂ

Asupra scopului, conținutului, principiilor și metodelor educației morale există astăzi o mare diversitate de păreri. Morala libertății și morala autorității, morala autonomiei și a eteronomiei, morala respectului reciproc și a respectului unilateral etc., fiecare are partizanii ei. Se pare că divergențele pornesc de la modul diferit de înțelegere a omului, a *esenței umane*.

a. Pentru unii gînditori omul este rău de la natură, este premoninant un **animal condus de instincte biologice.** Conștiința a apărut tîrziu și este prea slabă, încît nu poate influența comportarea omului pe calea binelui. Fiecare din susținătorii acestui punct de vedere găsea în constituția omului un element înzestrat cu forța de a dirija comportarea lui : A. Schopenhauer — voința de a trăi, H. Bergson — elanul vital, S. Freud — libido, Fr. Nietzsche — voința de putere.

Viața socială nu ar fi posibilă însă dacă fiecare individ ar avea libertatea să dea frîu liber dorințelor și instinctelor sale. Societatea introduce reguli de comportare, care sînt radical ostile și străine prin conținutul lor față de tendințele instinctive ale individului. Ea silește, constrînge pe om să-și stăpînească impulsurile primare și să se comporte așa cum îi cere ea, societatea. Bien agir, c'est bine obéir, spunea E. Durkheim în a sa Educație morală. De aici urmează că educația trebuie să-l obișnuiască pe copil cu o ascultare necondiționată, să-l învețe să asculte nu de dorințele lui, ci de ordinele date de societate. Mai ales în copilărie, cînd ființa

umană nu și-a însușit normele sociale, cînd raţiunea este puţin dezvoltată, iar instinctele și dorinţele biologice dirijează aproape toate reacţiile lui, este necesară o disciplină autoritară, constrîngătoare. Prin constrîngere copilul este silit să-și însușească modul de comportare cerut de societate ; instinctele lui sînt înăbușite, socialul — o realitate exterioară copilului — este introdus prin mijloace coercitive în om.

O asemenea concepţie despre om este greșită. Educaţia morală al cărei punct de sprijin ar fi în afara individului ar putea crea un număr de obișnuinţe de comportare utile pentru o integrare conformistă în societate, dar care n-ar răspunde și unor trebuinţe interioare ale persoanei.

b. Un alt curent pedagogic, denumit obișnuit **morala libertăţii,** propagă o concepţie despre om și despre morală în opoziţie cu cea prezentată mai înainte. Se consideră că părintele acestui curent este pedagogul și filozoful francez J. J. Rousseau, care și-a început strălucita sa operă *Emil sau despre educaţie*, cu afirmaţia : Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme". Ideea că omul este bun de la natură și că numai societatea îl corupe, ducea implicit la recomandări pedagogice ca : libera dezvoltare a elevului, dezvoltarea să-și urmeze etapele ei naturale, adultul să nu intervină spre a modifica acest curs natural.

Pe drumul indicat de Rousseau au mers mulţi pedagogi moderni, îndepărtîndu-se mai mult sau mai puţin de acesta. L. Tolstoi, Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Gustav Wyneken și în mare măsură întregul curent pedagogic denumit „Educaţia nouă" (Ad. Ferrière, Ed. Claparède, J. Dewey, G. Kerschensteiner, O. Decroly, Maria Montessori) cer ca în educaţie să se pornească de la trebuinţele și interesele copilului.

Educaţia morală nu face excepţie. Ea trebuie să fie o cultură a instinctelor, pe baza activităţii proprii a copilului. Dezvoltarea morală nu trebuie să-și aibă izvorul într-o constrîngere externă, în reguli date de adult, ci să fie o creștere dinlăuntru în afară, pornindu-se de la propriile interese și tendinţe ale copilului. Nu-i este permis educatorului să-l conducă pe copil pe un drum care nu este al lui, ci să creeze condiţii de a-și urma calea sa, interesele sale, tendinţele sale. Prin exercitarea acestor tendinţe naturale, în contact cu viaţa reală copilul își va construi morala sa, regulile de comportare și va învăţa efectiv ce este solidaritatea, justiţia, cooperarea etc. S-a considerat că educaţia moral-cetăţenească a elevilor, în acest spirit de neintervenţie a adultului, se poate realiza eficient prin diferitele forme de conducere de sine (self-government), conducere de sine a clasei, conducerea de sine a școlii etc.

Practica educativă a dovedit însă că experimentele efectuate în spiritul regimului libertăţii nu au dat rezultate și chiar iniţiatorii le-au abandonat. Copilul neîndrumat nu știe să se folosească de libertate, cade ușor pradă capriciilor, viciilor.

Oricît ar părea de curios, între curentul libertăţii și curentul autorităţii în educaţia morală există o asemănare de fond în modul cum concep esenţa umană. Și pentru unul și pentru altul individul și societatea sînt realităţi opuse, exterioare una alteia. Dar o asemenea concepţie asupra esenţei umane este greșită.

Scanned with OKEN Scanner

c. **Concepția marxist-leninistă** a demonstrat cu vigoare științifică în ce constă esența umană. În tezele asupra lui Feuerbach, K. Marx a enunțat succint și profund că esența umană „nu este o abstracție inerentă individului izolat. În realitatea ei, ea este ansamblul relațiilor sociale“ [11]. În toată viața sa omul este legat de alte existențe umane. Aceste *relații sociale* nu le creează individul izolat, ci el le găsește *date* de societate. Ele au deci un *caracter obiectiv*, sînt independente de voința și de dorințele individului. Tocmai acest „ansamblu al relațiilor sociale“ îl desprinde pe om de treapta animalității. În modul de a gîndi al omului, de a aprecia și a se comporta se reflectă condițiile sociale în care s-a format. Omul „are în spatele său un trecut, un trecut social de la a cărui moștenire nu se poate sustrage și căruia îi poartă pecetea“ [12]. Dar „ansamblul relațiilor sociale“ nu este dat o dată pentru totdeauna, ci se modifică, se îmbogățește prin participarea creatoare a omului la viața socială. Individ și societate nu sînt deci entități opuse, fără legătură una cu alta, așa cum le concepeau curentele pedagogice prezentate anterior. Individul poartă în sine socialul. Omul nu este „un lucru printre lucruri“ (cum afirmă existențialiștii), ci este o existență specifică, cu determinare socială. Este și ființă biologică, dar este mai ales o ființă socială. Datorită muncii și vieții sociale, el s-a desprins tot mai mult de animalitate și s-a umanizat. Omul n-ar deveni om dacă nu l-ar învăța alții cum să devină om.

De la natură omul nu este nici bun nici rău. El devine bun sau rău după mediul social în care trăiește, după educația pe care o primește. În contactul cu oamenii, cu instituțiile și cu valorile sociale, prin reacțiile față de acestea, copilul își formează trăsături pozitive și trăsături negative. Pedagogia socialistă consideră că procedeul cel mai bun de a diminua forța trăsăturilor negative și de a le înlătura din personalitatea omului este *sprijinirea pe trăsăturile pozitive*. Cînd educatorul își propune să combată unele deprinderi rele ale elevului, va obține rezultate mai bune dacă face apel la elementele pozitive din personalitatea acestuia, a căror dezvoltare ar duce la diminuarea energiei din care se hrănesc tendințele negative, decît prin constrîngere, prin măsuri represive. Cunoscînd bine trăsăturile individuale ale elevilor săi profesorul va ști pe care elemente pozitive din personalitatea acestora se poate sprijini, spre a combate pe cele negative. Și tot la fel va proceda și elevul cînd trebuie să-și învingă unele tendințe negative sau să-și corecteze unele deprinderi rele. Fiecare om își construiește propria sa personalitate printr-un necontenit efort de a învinge ceea ce este rău în sine, sprijinindu-se pe ceea ce este bun în ființa sa. Deci aliatul principal în lupta cu elementele negative din personalitatea sa îl găsește omul în sine însuși, în trăsăturile lui pozitive. Educatorul îi dă un ajutor indirect prin aprobare și dezaprobare.

Educația morală comunistă pune în fața elevilor un ideal — personalitatea morală — de care să se apropie cît mai mult. Eforturile pe care le fac elevii sînt direcționate spre acest ideal — sinteză a intereselor sociale și individuale. Cînd se vorbește de tendințe bune și rele, de trăsături

[11] Marx-Engels, *Opere*, 3, București, Editura politică, 1962, ed. a II-a, p. 576.
[12] Dumitru Ghișe, *Existențialismul francez și problemele eticii*. Ediția a II-a, Editura Dacia, Cluj, 1970, p. 146.

Scanned with OKEN Scanner

pozitive și negative, se are în vedere concordanța sau neconcordanța lor cu acest ideal moral. Stimularea elevilor spre a se apropia treptat de idealul educativ se sprijină pe cerința *îmbinării exigenței cu respectul* față de personalitatea lor. Perfecționarea morală este o scară cu multe, foarte multe trepte, pe care elevul trebuie să le urce gradat. După ce o treaptă a fost cucerită, educatorul îi pune în față cerința de a urca pe o nouă treaptă și apoi alta și alta. Cerințele — niveluri succesive superioare, pe care trebuie să le cucerească elevul — trebuie să fie ferme, perseverente, raționale. O dată stabilite, acceptate rațional și afectiv de elev, ele trebuie practicate fără abatere și îndulciri. Dar a pune în fața elevilor cerințe, a le cere din ce în ce mai mult înseamnă a avea încredere în ei, în posibilitățile lor de dezvoltare. Educația socialistă se apropie de elev cu o ipoteză optimistă : orice om este capabil de progres, este capabil de perfecționare, dacă-i sînt asigurate condiții favorabile. În fiecare elev există elemente pozitive, pe care se poate clădi dezvoltarea lui morală.

Încrederea în elev este o încredere rațională. Educatorul nu pierde din vedere că elevul are și trăsături negative, deprinderi rele, care cer efort deosebit spre a fi înlăturate. Încrederea în elev nu exclude severitatea și chiar pedeapsa, atunci cînd celelalte măsuri educative n-au reușit să dezrădăcineze delăsările, capriciile, lenea, indisciplina. Nu trebuie deci să se pună semn de egalitate între încrederea în elev cerută de pedagogia socialistă și liberalismul anarhic propagat de unii adepți ai Educației noi. Încrederea se îmbină cu exigența față de comportarea elevului. Dacă față de pregătirea muzicală, matematică etc. a oamenilor, societatea nu fixează o ștachetă, spre a pedepsi pe cei care nu o depășesc, față de comportarea morală o asemenea ștachetă există — legile patriei. Pornindu-se de la convingerea că orice om poate și este obligat să-și însușească o comportare morală care să nu aducă prejudicii societății, statul nu îngăduie comportarea sub un anumit nivel moral.

B. LATURILE EDUCAȚIEI MORALE

I. EDUCAREA ELEVILOR ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOCIALIST ȘI AL INTERNAȚIONALISMULUI PROLETAR

1. CONȚINUTUL ȘI TRĂSĂTURILE CARACTERISTICE ALE PATRIOTISMULUI SOCIALIST ȘI ALE INTERNAȚIONALISMULUI PROLETAR

Patriotismul socialist constituie una din trăsăturile morale de bază ale oamenilor din orînduirea socialistă, o trăsătură caracteristică a personalității comuniste.

Patriotismul exprimă atitudinea omului față de *patria sa,* deci față de *mediul geografic, politic, social și cultural* [13] în care trăiește. Patriotismul nu este numai o stare afectivă (dragoste de patrie), ci și gînd și faptă puse în slujba patriei. Ceea ce caracterizează patriotismul este atașamentul pentru locul natal și pentru poporul din care persoana respectivă face parte, respectul pentru limba și cultura poporului, lupta pentru apărarea libertății și independenței patriei.

Deoarece mediul politic, social, cultural se schimbă, evoluează, se vor produce schimbări și în conținutul și formele de manifestare ale patriotismului. Patriotismul are deci un *caracter social-istoric,* ceea ce explică de ce patriotismul socialist are un alt conținut decît patriotismul burghez.

Un rol de seamă l-a avut patriotismul în perioada de ascensiune a burgheziei, în perioada formării națiunilor și a statelor naționale. Burghezia, luptînd împotriva feudalismului, a adunat în jurul său masele populare, promițîndu-le schimbări economice, politice și sociale adînci, libertate, egalitate și frăție. Erijîndu-se în reprezentantă a poporului, ea și-a asigurat sprijinul maselor pentru înlăturarea orînduirii feudale — ceea ce a avut un caracter progresist — dar chiar din această perioadă ea a confundat conștient interesele sale cu cele ale poporului, urmărind numai satisfacerea propriilor sale interese de clasă.

După ce burghezia devine clasă dominantă în societate, patriotismul său devine tot mai îngust și egoist. Urmărind menținerea dominației de clasă și sporirea profiturilor sale, burghezia acaparează și exploatează bogățiile naturale ale patriei fie singură, fie în asociație cu capitaliști străini. Atitudinea sa față de masele populare și în special față de clasa muncitoare dovedește clar falsitatea patriotismului său. Ea intensifică asuprirea muncitorilor și țăranilor, iar cînd aceștia își cer dreptul la o viață mai bună și luptă pentru drepturi politice și sociale sînt etichetați și tratați ca „trădători" ai patriei. Burghezia, spre a menține și a consolida dominația sa de clasă, spre a slăbi unitatea de luptă a clasei muncitoare, a răspîndit între oamenii muncii ideile otrăvite ale șovinismului și naționalismului, ale exclusivismului național.

Un caracter și mai reacționar a îmbrăcat „patriotismul" burghez în epoca imperialismului. Acum se promovează mai intens șovinismul, intoleranța rasială, ura națională, asuprirea unui popor de către altul, se afirmă dreptul unor popoare considerate superioare de a subjuga și exploata pe altele considerate inferioare.

Tot în această perioadă a fost pusă în circulație teoria despre *cosmopolitism,* prin care se urmărea subminarea atitudinii patriotice a maselor. Cosmopolitismul promovează ideea că patria, interesele naționale, suveranitatea și independența națională sînt idei și îndatoriri anacronice, depășite. Omul trebuie să gîndească, să simtă și să acționeze în calitatea sa de „cetățean al lumii". El nu are obligații față de patria sa și față de poporul din care face parte. Mai mult chiar, propagandiștii cosmopolitismului își arată disprețul față de tradițiile și cultura națională, manifestă neîncredere în forțele și în capacitatea creatoare a poporului, subapreciază

[13] V. I. Lenin, *Opere complete,* vol. 17, București, Ed. politică, 1963, p. 196.

orice produs material și spiritual al poporului din care fac parte, îndeamnă la ploconire față de tot ceea ce vine din străinătate.

Adevărații patrioți au fost totdeauna masele populare. Ele au luptat pentru libertatea și neatîrnarea patriei, pentru apărarea ei de cotropitori străini, pentru progres social, împotriva exploatatorilor interni. Prin munca lor au fost făurite valorile materiale și spirituale, ele au păstrat limba, datinile și aspirațiile naționale. Dovadă despre patriotismul maselor și al personalităților progresiste legate de interesele poporului nostru stau mărturie luptele de apărare a țării, purtate sub conducerea unor voievozi ca Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, marile încleștări sociale conduse de Gheorghe Doja, de Horia, Cloșca și Crișan, de Tudor Vladimirescu, răscoala din 1907, revoluția din 1848, înfăptuirea statului unitar național român, cucerirea independenței naționale.

Odată cu dezvoltarea și organizarea clasei muncitoare și mai ales după înființarea partidelor comuniste și muncitorești, patriotismul maselor a fost ridicat pe o nouă treaptă. În patria noastră, Partidul Comunist Român a organizat și a condus lupta oamenilor muncii pentru drepturi și libertăți democratice, pentru ridicarea și înflorirea patriei. Organizarea grevelor muncitorești, atitudinea hotărîtă contra Dictatului de la Viena care știrbea integritatea patriei noastre, demascarea războiului antisovietic, organizarea și conducerea insurecției armate de la 23 August 1944, abolirea monarhiei și înfăptuirea transformărilor revoluționare — economice, politice, sociale și culturale — din țara noastră, care au dus la creșterea nivelului de viață materială și spirituală a maselor și la ridicarea prestigiului patriei noastre pe plan internațional, sînt numai cîteva din acțiunile întreprinse de Partidul Comunist Român, care dovedesc patriotismul său fierbinte, lupta sa pentru binele și fericirea poporului.

Instaurarea orînduirii socialiste, crearea patriei socialiste, înlăturarea oricărei forme de exploatare, noul tip de relații sociale dintre oameni, au creat condițiile obiective pentru dezvoltarea unui nou tip de patriotism, *patriotismul socialist,* care se împletește organic cu internaționalismul proletar. Patriotismul socialist exprimă atitudinea oamenilor față de patria socialistă, patria celor ce muncesc de la orașe și sate. Dragostea fierbinte față de patrie, față de bogățiile ei materiale și spirituale, atașamentul față de poporul nostru, față de trecutul lui de luptă, față de realizările lui din trecut și de azi, față de limba și cultura națională, devotamentul față de orînduirea socialistă, față de cuceririle și idealurile ei, față de Partidul Comunist Român și față de conducătorii lui, încrederea deplină în viitorul ei luminos — sînt elemente de bază în componența patriotismului socialist. Acest patriotism s-a născut și s-a consolidat în focul luptelor pe care clasa muncitoare le-a dus, sub conducerea partidului, pentru cucerirea puterii politice, pentru construirea vieții noi, socialiste în toate sectoarele. Atașamentul oamenilor muncii față de patria socialistă devine zi de zi mai puternic, prin lupta și activitatea lor de sporire a patrimoniului ei material și spiritual, de apărare a cuceririlor revoluționare, de îndeplinire exemplară a sarcinilor trasate de partid, de întărire a unității moral-politice a întregului popor, indiferent de naționalitate.

Scanned with OKEN Scanner

Patriotismul socialist are *caracter conștient*, adică are la bază înțelegerea clară a necesității atașamentului față de patrie, de popor, de partid, convingerea despre superioritatea orînduirii socialiste față de cea capitalistă.

Patriotismul socialist are și *caracter activ*, adică el se exprimă în munca și lupta pentru binele și fericirea patriei.

Un alt caracter al patriotismului socialist este legătura sa strînsă cu *sentimentul mîndriei naționale*. Un bun patriot este mîndru că aparține poporului din care face parte, e mîndru de bogățiile și frumusețile patriei sale, de cultura și limba poporului, de trecutul și tradițiile progresiste ale acestuia, de transformările gigantice produse în anii socialismului. Sentimentul mîndriei naționale nu are însă nimic comun cu naționalismul și șovinismul burghez. El se conjugă perfect cu stima și respectul pentru naționalitățile conlocuitoare, pentru cultura și aportul acestora la construirea socialismului.

Patriotismul socialist înseamnă și *ură față de dușmanii patriei*. Nici nu se poate altfel. Cine-și iubește patria nu poate să nu urască pe dușmanii ei externi și interni, pe cei ce uneltesc împotriva progresului ei, împotriva orînduirii socialiste.

Patriotismul socialist este indisolubil și organic unit cu *internaționalismul proletar*. Internaționalismul proletar exprimă solidaritatea frățească dintre toți oamenii muncii din toate țările, fără deosebire de rasă și naționalitate. El îndeamnă la ajutor activ dat luptei pentru înlăturarea exploatării omului de către om, la sprijin frățesc dat popoarelor care luptă pentru libertate națională, economică și politică, la luptă pentru promovarea păcii, a respectului și înțelegerii între popoare.

2. SARCINILE EDUCAȚIEI PATRIOTICE

Trăsăturile caracteristice ale patriotismului socialist constituie calități pe care trebuie să le formeze educația. Educația patriotică urmărește *formarea conștiinței patriotice și formarea comportării patriotice* a tineretului. Formarea conștiinței patriotice se referă la însușirea de către elevi a unor reprezentări și noțiuni corecte despre patrie, la elaborarea unor convingeri patriotice și la dezvoltarea sentimentelor patriotice. Formarea comportării patriotice privește însușirea deprinderilor și obișnuințelor de conduită patriotică.

Care este conținutul fiecăreia din aceste sarcini ?

a. **Reprezentările și noțiunile** patriotice, ca toate noțiunile morale, se elaborează încet, în etape, în strînsă legătură cu experiența de viață a copiilor. E necesar însă ca noțiunile cu care operează cadrele didactice și elevii în procesul de învățămînt, referitoare la patrie, popor, partid, bun patriot, dușman al patriei, patriotism, internaționalism proletar etc., să aibă o semnificație clară, precisă, științifică. Studiile de psihologie arată că primele reprezentări și noțiuni despre patrie ale copiilor sînt saturate de elemente concrete. Pînă la intrarea în grădiniță, copiii nu-și

pot forma noțiunea de patrie. Ei posedă unele reprezentări despre casa părintească, despre strada pe care locuiesc, despre satul sau orașul lor, deci despre ceea ce numim locul natal. Tot la această vîrstă ei își însușesc unele reprezentări — destul de vagi, evident — despre munca pe care o prestează părinții lor, vecinii, rudele, în diferite sectoare. Aceste realități cu care vin în contact constituie pentru ei patria.

În grădiniță se continuă îmbogățirea conștiinței copiilor cu noi reprezentări despre orizontul local și relațiile sociale dintre oameni. Se conturează mai bine noțiunile de familie, grădiniță, sat, oraș, mediu geografic înconjurător. Reușesc să cunoască mai bine munca oamenilor din fabrică și de pe ogoare, să-și însușească povești și cîntece, poezii și dansuri populare, să afle unele cunoștințe despre trecutul și prezentul patriei. Copiii acumulează acum un număr mare de impresii și reprezentări, dar noțiunile lor despre patrie, bun patriot, dușman al patriei sînt încă neconturate și au caracter concret. Pentru unii, patria este satul sau orașul natal, pentru alții patria este o țară, dar nu știu dacă țara este mai mare sau mai mică decît satul sau orașul lor. Tot atît de nediferențiate sînt și noțiunile de bun patriot, dușman al patriei etc.

Procesul de învățămînt din școală are o contribuție esențială la formarea și înțelegerea corectă a noțiunilor patriotice. Studiul geografiei, istoriei, literaturii îmbogățește necontenit conștiința patriotică a elevilor.

Însușirea noțiunilor patriotice se realizează în etape. Cercetările făcute asupra însușirii acestor noțiuni evidențiază următoarele etape. Pentru prima etapă este caracteristic faptul că elevii *nu desprind* notele esențiale ale noțiunii („bun patriot este copilul care ascultă de tovarășul învățător"). A doua etapă este cea a *diferențierii insuficiente* a însușirilor esențiale. Acum definițiile date noțiunilor patriotice sînt prea largi sau prea restrînse. În definiție este folosită numai o notă esențială sau sînt introduse și note neesențiale. Etapa a treia este cea a *diferențierii notelor esențiale*. Elevul e capabil să distingă speciile noțiunii, să introducă în sfera noțiunii și alte grupe de obiecte care mai înainte erau ignorate (buni patrioți sînt considerați nu numai cei care apără patria cu arma, ci și cei care își fac datoria la locul de muncă, și cei care ajută la dezvoltarea științei etc.). Aceasta duce la formarea unui *sistem* de noțiuni patriotice mai mult sau mai puțin ierarhizate corelativ. În sfîrșit, ultima etapă este cea *a operării cu noțiunile* patriotice. Acum elevii reușesc să folosească adecvat noțiunile patriotice, să aprecieze faptele proprii și pe ale altora din punctul de vedere al criteriilor și cerințelor patriotismului socialist.

E util să se cunoască aceste etape, ca în munca de formare și de dezvoltare a noțiunilor patriotice să se urmeze acest proces și să fie ajutați elevii să se ridice treptat la o înțelegere cît mai bogată și corectă a acestor noțiuni.

Cunoașterea corectă a sensului noțiunilor patriotice îl ajută pe elev să înțeleagă mai bine și îndatoririle sale patriotice. Dar ca aceste îndatoriri să devină *convingeri patriotice* e necesar să-și asocieze și stimuli afectivi, precum și confirmarea justeții lor pe baza rezultatelor practice. În modul acesta, în timpul școlii elevii își formează treptat convingeri

Scanned with OKEN Scanner

despre superioritatea orînduirii socialiste față de cea capitalistă, despre justețea politicii Partidului Comunist Român, despre necesitatea ca fiecare om să contribuie la ridicarea patriei etc. Aceste convingeri devin motive interioare ale comportării patriotice a elevilor.

b. În conținutul conștiinței patriotice sînt incluse și **sentimentele, atitudinile și convingerile patriotice.** Formarea și dezvoltarea acestora este, de asemenea, o sarcină a educației patriotice. Dragostea față de patrie, atașamentul față de poporul din care faci parte, admirația și respectul pentru Partidul Comunist Român, mîndria națională față de trecutul și prezentul patriei, încrederea nezdruncinată în viitorul ei, ura față de dușmanii patriei și ai orînduirii socialiste sînt sentimente pe care familia, școala și organizațiile de tineret trebuie să le formeze la copii. Aceste sentimente au un rol însemnat în trecerea de la idee la faptă, de la cunoașterea îndatoririlor patriotice la conduita patriotică, deci la un patriotism activ.

În primii ani copilul se simte atașat de părinți și de ceilalți membri ai familiei, de casa părintească și împrejurimile acesteia. Odată cu vîrsta crește și cercul relațiilor sale sociale, contactul cu un mediu local mai extins. Simpatia sa se îndreaptă acum și către copiii cu care se joacă și se plimbă, către rîul în care se scaldă, către pădurea în care culege flori, către oamenii pe care-i cunoaște. Trăirile emotive încercate în contact cu acest mediu natural și social concret constituie baza trainică pe care va crește și se va dezvolta ulterior sentimentul patriotic. Grădinița de copii și apoi școala își aduc contribuția lor la dezvoltarea și adîncirea trăirilor emotive care leagă pe copil de locul natal și apoi treptat de regiunea în care trăiește și de patria sa. Lărgindu-se experiența de viață și cunoștințele elevului despre patrie, se lărgește și se adîncește și atașamentul său față de aceasta.

Sentimentul patriotic, în accepția științifică a acestei noțiuni, se formează și se consolidează în preadolescență, și mai ales în adolescență. La această vîrstă este posibilă stabilitatea și generalitatea acestui sentiment, ceea ce face ca sentimentul patriotic să devină o atitudine de caracter, o trăsătură a personalității. Sentimentul patriotic al adolescentului este strîns legat de concepția lui despre lume, de concepția lui morală. Dobîndind adîncime, sentimentul patriotic dobîndește și eficiență, devine un stimulent pentru comportarea patriotică a adolescentului.

c. O altă sarcină a educației patriotice este **formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare patriotică.** Patriotismul socialist se concretizează în comportarea omului. Școala are obligația de a îndruma permanent acest proces, de a ajuta și stimula pe elevi ca îndatoririle patriotice pe care le cunosc și la care au aderat afectiv, să devină obișnuințe ale conduitei lor.

Comportarea patriotică a omului cuprinde toate activitățile prin care el contribuie la creșterea bogăției și frumuseții patriei, la creșterea bunăstării materiale și spirituale a poporului, la ridicarea prestigiului patriei și orînduirii socialiste. Patriotismul nu trebuie să se manifeste numai în împrejurări excepționale (apărarea patriei în timp de război, intervenția

Scanned with OKEN Scanner

promptă în cazul unor calamități naturale etc.), ci trebuie să devină o manifestare obișnuită, zilnică a omului. Cel care își îndeplinește conștiincios sarcinile la locul de muncă — oricare ar fi acesta — care produce bunuri de calitate, care nu face risipă, care are o comportare demnă, își dovedește patriotismul prin faptele lui.

După puterile lor și elevii trebuie să practice acele activități prin care să ajute patria și să-și formeze obișnuințe de comportare patriotică. Asemenea activități pot fi participarea la munci social-utile, sădirea pomilor, adunarea de plante medicinale, îngrijirea monumentelor eroilor patriei și socialismului, păstrarea bunului obștesc etc. Dar cea mai de seamă îndatorire patriotică a elevilor este buna lor pregătire, însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prin care vor putea deveni buni muncitori. Este o îndatorire, o obligație patriotică pentru fiecare tînăr de a deveni un constructor activ și priceput în sectorul pentru care s-a pregătit.

3. MIJLOACE DE EDUCARE A ELEVILOR ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOCIALIST ȘI AL INTERNAȚIONALISMULUI PROLETAR

La educația patriotică și internaționalistă a elevilor contribuie toți factorii educativi. Între aceștia, cea mai mare contribuție o are școala. Prin procesul de învățămînt și prin activitățile extrașcolare ea urmărește realizarea tuturor sarcinilor educației patriotice.

Procesul de învățămînt exercită o înrîurire adîncă la educația patriotică a elevilor, el contribuind ferm atît la **formarea conștiinței patriotice,** cît și la **formarea obișnuințelor de comportare patriotică.** Conținutul procesului de învățămînt, metodele didactice, formele de organizare a muncii în școală, atitudinea profesorului în cadrul acestui proces, fiecare în parte și toate împreună influențează asupra conștiinței și comportării patriotice a elevilor.

Conținutul tuturor obiectelor de învățămînt îi ajută pe elevi să-și precizeze și să-și îmbogățească noțiunile și cunoștințele lor despre patrie, cît și să orienteze și să stabilizeze emoțiile și sentimentele lor patriotice. Experiența de viață este filtrată și esențializată cu ajutorul analizei raționale a conținutului temelor cu conținut patriotic.

Studiul **limbii române** cultivă dragostea pentru limba poporului, pune pe elevi în contact cu creații literare culte și populare. Bucățile de citire și operele literare cu conținut patriotic, create de scriitorii din trecut și de cei contemporani, prezintă plastic și atractiv fapte din trecutul de luptă al poporului, figuri de eroi care au apărat patria sau au condus masele populare în răscoale, greve, revoluții, pentru obținerea de drepturi economice, sociale și politice. Ele oglindesc de asemenea marile realizări ale poporului nostru după 23 August 1944, sub îndrumarea partidului, viața nouă a oamenilor din patria noastră. Conținutul acestor bucăți servește și spre a îmbogăți cunoștințele elevilor despre patrie, dar și spre a le

Scanned with OKEN Scanner

trezi și dezvolta sentimente de atașament, dragoste și respect pentru oameni și evenimente din trecutul și din prezentul patriei noastre.

Istoria și în special **istoria patriei,** oferă un bogat material pentru educația patriotică și internaționalistă a elevilor. Cunoașterea trecutului istoric al patriei și a luptelor duse de poporul nostru pentru libertate și independență, prezentarea eroismului maselor și a conducătorilor legați de popor din trecut și din prezent, înțelegerea rolului pe care l-a avut Partidul Comunist Român în organizarea și conducerea marilor cuceriri obținute de țara noastră în anii orînduirii socialiste trezesc în elevi puternice sentimente de mîndrie, dragoste, respect față de popor, față de partid și de orînduirea socialistă. Totodată lecțiile de istorie dau elevilor cunoștințe despre suferințele, împilarea și exploatarea poporului de către dușmanii externi și interni, despre secolele de umilință, jaf și robie în care a fost ținut. Aspectele acestea din trecutul patriei declanșează în elevi sentimente de indignare, de ură și dispreț față de dușmanii patriei, dar totodată și de vigilență pentru păstrarea cuceririlor revoluționare și de încredere în viitorul poporului nostru.

O contribuție de seamă la educarea patriotică a elevilor o are și studiul **geografiei.** Începînd cu cunoștințele pe care și le însușesc elevii despre orizontul local, despre județul din care fac parte și despre patria noastră și pînă la cele care informează despre relațiile economice, politice și culturale ale țării noastre cu alte state, geografia îl leagă pe copil mai strîns de patrie, arătîndu-i frumusețile și bogățiile acesteia, dezvoltarea economiei în anii puterii socialiste, creșterea prestigiului ei în comerțul internațional.

Dragostea de patrie se cultivă și prin predarea celorlalte obiecte de învățămînt : **științele biologice, fizica și chimia, matematica, economia politică și filozofia, muzica, desenul, educația fizică.**

Unele din aceste discipline informează pe elevi despre realizări tehnice și științifice din patria noastră, despre valorificarea superioară a bogățiilor și resurselor naturale, despre dezvoltarea diferitelor sectoare din economie în anii viitori ; alte discipline evidențiază contribuția științei și tehnicii românești la progresul cultural ; alte discipline prezintă elevilor creații artistice ale poporului român și ale naționalităților conlocuitoare. Prin aceasta se cultivă puternice sentimente de atașament pentru cultura, știința și arta românească și a naționalităților conlocuitoare, respect și stimă pentru oamenii de știință români și străini.

Procesul de învățămînt este un mijloc de seamă și pentru **formarea obișnuințelor de comportare patriotică.** În cadrul procesului de învățămînt elevii sînt solicitați necontenit să-și îndeplinească îndatoririle școlare, să muncească din ce în ce mai bine. Prin controlul zilnic și exigent al temelor lucrate acasă, prin verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, prin cerința de a activa atent și conștiincios în timpul orelor de studii (să ia notițe, să efectueze exerciții, probleme, lucrări practice, cercetare etc.) cadrele didactice îi obișnuiesc pe elevi cu îndeplinirea conștiincioasă a îndatoririlor școlare. Această obișnuință, simțul răspunderii pentru sarcinile ce le au de îndeplinit, se transferă și în activitatea pe care o vor exercita în viitor. Cine s-a obișnuit să muncească conștiin-

Scanned with OKEN Scanner

cios ca școlar, oferă mai multe garanţii că va munci conștiincios și în întreprinderea sau instituţia unde va fi angajat după terminarea școlii.

— La formarea conștiinţei și comportării patriotice a elevilor își aduc contribuţia și *activităţile în afară de clasă și extraşcolare*. Ele întregesc și adîncesc influenţele școlii.

Prin *vizite și excursii* elevii cunosc direct frumuseţile și bogăţiile patriei. Cunoașterea nemijlocită a splendorilor naturii patriei noastre (munţi, cîmpii, ape), a monumentelor istorice, a întreprinderilor industriale și agricole, a măreţelor construcţii realizate în anii puterii socialiste, contactul direct cu oamenii muncii la locul unde își desfășoară activitatea sînt legate de puternice emoţii și sentimente, incomparabil mai adînci și mai eficiente decît cele dobîndite din cărţi și imagini. Cine a străbătut munţii noștri și Delta Dunării, cine a văzut cum se muncește într-o uzină sau într-o mină nu va uita niciodată impresiile pe care i le-au produs aceste contacte, iar sentimentele sale de admiraţie, respect și stimă pentru oamenii muncii vor fi vii și bogate în substanţă afectivă.

Participarea elevilor la munci social-utile (sădirea pomilor, adunarea plantelor medicinale, îngrijirea monumentelor istorice, prestarea unor munci în întreprinderi productive) oferă elevilor satisfacţia de a fi contribuit efectiv cu ceva la binele patriei. În mod obișnuit asemenea activităţi se desfășoară în colectiv, ceea ce potenţează eforturile și bucuriile participanţilor. S-a constatat că participarea tineretului la munci social-utile are efecte pozitive asupra conștiinţei și comportării patriotice cînd participanţii observă rezultatele bune ale muncii lor, cunosc scopul urmărit, sînt satisfăcuţi de realizările obţinute.

În patria noastră s-a încetăţenit constituirea pe timpul verii, cînd elevii și studenţii sînt în vacanţă, a brigăzilor de muncă patriotică, la care participă tineri de diferite naţionalităţi, de la diferite școli, spre a executa lucrări de mare utilitate socială : desecări, irigări, amenajarea de obiective culturale și sportive, construirea de drumuri etc. Muncind alături, tinerii de diferite naţionalităţi se cunosc mai bine, se stimează și se respectă, ceea ce duce la înfrăţirea lor, la cimentarea dorinţei lor comune de a servi patria socialistă.

Sentimente patriotice puternice generează și *participarea elevilor la sărbătorile naţionale și internaţionale* (23 August, 30 Decembrie, 1 Mai, 24 Ianuarie etc.). Cadrul festiv, pavoazarea clădirilor și străzilor, bucuria cu care oamenii muncii prezintă succesele obţinute impresionează pe elevi.

Vizionarea filmelor și a pieselor de teatru cu conţinut patriotic, audiţiile radiofonice, urmărirea unor spectacole la televizor constituie mijloace eficiente de educaţie patriotică a elevilor. Pe aceeași linie se înscrie și pregătirea de către elevi a unor *manifestări cultural-artistice*, în care sînt incluse cîntece și dansuri naţionale și ale naţionalităţilor conlocuitoare, piese de teatru cu conţinut patriotic sau internaţionalist etc.

Lectura operelor marilor noștri scriitori clasici și contemporani, lectura biografiilor celor ce și-au consacrat capacitatea lor de muncă și de creaţie luptei pentru fericirea poporului, pentru progres social pun în faţa tineretului modele demne de imitat, exemple de adevăraţi patrioţi.

Scanned with OKEN Scanner

Chipul luminos al acestora, trăsăturile lor de caracter, eroismul lor pus în slujba patriei, a servirii poporului, exercită o puternică atracție în special asupra preadolescenților și adolescenților.

Lectura presei, corespondența interșcolară, participarea la tabere naționale și internaționale, schimbul de daruri și materiale didactice între școlarii din regiuni diferite sau chiar din țări diferite etc. sînt de asemenea mijloace de informare și de cunoaștere a tinerilor, de înțelegere reciprocă și de colaborare frățească.

Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar este o sarcină de mare răspundere a școlii noastre. E necesară o acțiune conjugată a școlii, familiei și organizațiilor de tineret, în vederea formării din fiecare tînăr a unui cetățean devotat cu trup și suflet patriei noastre, Republica Socialistă România.

II. EDUCAREA ELEVILOR ÎN SPIRIT COLECTIVIST

1. SPIRITUL COLECTIVIST — TRĂSĂTURĂ DE BAZĂ A OMULUI DE TIP NOU

Colectivismul este una din trăsăturile caracteristice ale personalității omului de tip nou, este o calitate morală specifică omului orînduirii socialiste, opusă individualismului burghez. Relațiile de exploatare și proprietatea privată asupra mijloacelor de producție au generat antagonismul dintre interesele de clasă, dintre interesele unor indivizi și ale altora, dintre interesele particulare și cele sociale. Cel puternic distruge pe cel mai slab decît el, spoliază cît poate și pe cine poate. Omul este lup față de om. În formele sale exacerbate, individualismul burghez duce la violență față de concurenți, exprimă ura față de om și mai ales față de masele muncitoare.

În lupta sa împotriva exploatării, clasa muncitoare a găsit în solidaritatea tovărășească, în întrajutorare o armă de apărare a intereselor sale : toți pentru unul și unul pentru toți.

În statele socialiste, odată cu instaurarea relațiilor de cooperare și ajutor reciproc și cu constituirea proprietății socialiste asupra mijloacelor de producție se creează condițiile obiective ca interesele personale ale indivizilor să corespundă cu interesele obștești. În locul individualismului burghez se dezvoltă noua trăsătură morală, colectivismul. Între individ și semenii săi, între individ și societate se stabilesc relații noi.

Între indivizi se statornicesc relații de întrajutorare, de respect, de prietenie și tovărășie, de sprijin reciproc. Între indivizi și societate, de asemenea, se constituie raporturi noi. Individul înțelege că satisfacerea

intereselor sale depinde de realizarea intereselor societății, a intereselor generale. De aceea, lupta pentru consolidarea și sporirea proprietății socialiste, pentru îndeplinirea cerințelor societății este calea sigură pentru satisfacerea intereselor personale, pentru dezvoltarea multilaterală a individului. De aici rezultă că în mod conștient individul își subordonează interesele sale intereselor colectivității.

Ca orice calitate morală, colectivismul nu se formează de la sine. În conștiința morală a oamenilor din orînduirea socialistă se mai păstrează încă rămășițe ale individualismului burghez. Concepții și sentimente generate de proprietatea particulară, care au o vechime de sute și chiar de mii de ani, îngreunează dezvoltarea spiritului colectivist sau fac să răbufnească uneori manifestări ale intereselor individuale, ale egoismului. De aceea, educarea elevilor în spirit colectivist, constituie alături de celelalte aspecte ale educației morale comuniste, o sarcină permanentă a școlii.

Educarea în spirit colectivist presupune, ca și celelalte trăsături ale educației morale comuniste, atît formarea conștiinței cît și a conduitei elevilor sub acest aspect. E necesar ca elevii să-și însușească *reprezentări și noțiuni* morale în legătură cu colectivismul, să-și formeze *convingeri* despre superioritatea relațiilor de colaborare dintre oameni față de cele de concurență, despre necesitatea cooperării și solidarității. În aprecierea faptelor proprii și ale colegilor, ei trebuie să țină seama de contribuția acestora la satisfacerea intereselor colectivului, a intereselor sociale. Este de asemenea necesar să se formeze *sentimente* corespunzătoare atitudinii colectiviste, cum ar fi tovărășia, prietenia, sentimentul datoriei sociale, al responsabilității față de colectiv, devotamentul față de colectiv.

Dar, mai ales, este necesar să se formeze *deprinderi* și *obișnuințe* de viață în colectiv. Elevii să învețe să se organizeze, să se ajute în muncă, să ceară și să ofere sprijin, să învețe să muncească în colectiv, să învețe să conducă și să se supună, să subordoneze interesele personale față de cele colective.

Realizarea acestor sarcini n-ar fi posibilă dacă elevul n-ar fi membru al unui colectiv școlar. Calitățile morale caracteristice colectivismului se formează în cadrul activității pe care elevul o prestează într-un colectiv bine închegat. Viața în colectiv, lupta pentru realizarea sarcinilor trasate de colectiv constituie principalul mijloc de educare a elevilor în spirit colectivist.

2. TRĂSĂTURILE CARACTERISTICE ȘI STRUCTURA COLECTIVULUI DE ELEVI

Un colectiv este un grup de persoane care urmărește un scop comun, se organizează și depune o activitate comună pentru realizarea scopului propus. Scopul comun, organizarea și activitatea în comun caracterizează orice colectiv, deci și colectivele de elevi.

Scanned with OKEN Scanner

Colectivul nu este o simplă grupare de persoane. Noțiunea de grup are o sferă mai largă. Colectivul este o specie de grup, care întrunește atributele arătate mai sus. Grupurile se constituie și în mod spontan, cu direcționări needucative. Grupul este condus de un șef, de un lider care se bucură de autoritate și stimă în fața membrilor. Fidelitatea față de șef, executarea hotărîrilor acestuia (luate adesea fără a consulta pe membrii grupului) caracterizează grupul. Colectivul nu se formează instinctual sau afectiv în jurul unui șef, ci se formează rațional, în jurul unui *scop*. Desigur, și în colectiv acționează factori emotivi. Activitatea colectivului se desfășoară într-o atmosferă de bună dispoziție, de voie bună. Dar acest element afectiv derivă din scopul urmărit, din consecințele pe care le implică realizarea scopului.

Scopul comun este elementul hotărîtor în viața și activitatea unui colectiv. Nu există colectiv unde nu există scop comun. Scopul comun sudează colectivul, îl mobilizează la activitate, determină relații de întrajutorare și sprijin reciproc între membri, menține unitatea colectivului. Prin scop comun se înțelege un proiect pe care își propune să-l realizeze colectivul. Coincidența scopurilor individuale nu este același lucru cu scopul colectiv. Toți elevii dintr-o clasă urmăresc să ia note de promovare: aceasta este o coincidență a scopurilor individuale. Scopul comun este scopul urmărit de colectiv ca unitate. Pregătirea unei serbări școlare, organizarea unei expoziții a clasei, a unei excursii etc. sînt scopuri comune, pentru că realizarea lor cere un efort al tuturor membrilor, dar nu spre a se evidenția un elev sau altul, ci spre a reuși bine grupul, colectivul. Interesele individuale sînt subordonate celui colectiv. Dacă serbarea clasei, de exemplu, a reușit, scopul colectiv a fost atins. Bucuria reușitei colectivului se răsfrînge și asupra fiecărui membru.

Nu este suficient ca grupul să-și fixeze un scop precis, ci este necesar să treacă la *activitate* pentru realizarea lui. Un colectiv se formează numai în vederea unei activități precise, prin care să se realizeze un scop. În cadrul activității se ivesc greutăți care pun la încercare tăria colectivului, solidaritatea lui, spiritul de sacrificiu al membrilor pentru atingerea scopului colectiv.

Reușita activității n-ar fi posibilă fără *organizare*. Este necesară alegerea unor organe de conducere, care să distribuie sarcinile pe membri, să coordoneze activitatea acestora, să o îndrumeze și să o controleze, să informeze colectivul despre ceea ce este bun și rău în activitatea depusă. Activitatea unui colectiv începe numai după ce se organizează. Prin organizare se urmărește stabilirea funcțiilor de conducere necesare pentru buna desfășurare a activității, alegerea persoanelor celor mai apte de a le îndeplini cu succes pentru colectiv, antrenarea tuturor membrilor la activitate pentru atingerea scopului fixat și stabilirea concretă de sarcini pentru fiecare membru (sau grup), stabilirea atribuțiilor fiecărui membru din conducere privind îndrumarea, controlul, evidența rezultatelor.

În mod obișnuit un colectiv mai mic *se integrează în colective mai mari*. Astfel, un detașament de pionieri se integrează într-o unitate de pionieri, iar aceasta în Organizația pionierilor din țara noastră.

Scanned with OKEN Scanner

Într-un colectiv există deci *organe de conducere* și *executanți*. Și unii și alții răspund în fața colectivului de modul cum își îndeplinesc sarcinile încredințate. În cadrul unui colectiv bine organizat, fiecare membru învață să conducă și să se supună, să îndrumeze munca altora și să execute ceea ce dispune conducătorul. Într-un colectiv există organe cu funcție de conducere și coordonare alese pentru un timp mai îndelungat (în școală, de obicei, pe un an) și membri cu funcții de conducere aleși pentru o perioadă mai scurtă, în dependență de conținutul muncii de efectuat. Dacă, de exemplu, în cadrul clasei se formează o echipă de dansuri, sarcina de conducător al acestei echipe este dată elevului care are aptitudini deosebite de a îndruma pe ceilalți. Se poate ca dintre executanți să facă parte și președintele clasei, care în timpul activității în echipa de dansuri trebuie să se supună și să execute ceea ce îi comandă conducătorul echipei. Trecerea tuturor membrilor colectivului prin sarcini de conducere și de execuție contribuie la sudarea colectivului, previne înfumurarea, orgoliul, atitudinile dictatoriale ale unor conducători, sporește capacitatea de inițiativă a elevilor.

Funcțiile de conducere nu se stabilesc formal, ci se ține seama de scopurile pe care și le-a propus colectivul, de posibilitățile acestuia, de aptitudinile elevilor. O clasă de elevi care își propune să organizeze o excursie prin țară la sfîrșitul anului școlar va fixa funcțiile de conducere și va alege pe conducători ținînd seama de acest obiectiv ; o altă clasă care își propune ca toți membrii ei să promoveze cu medii peste 6 la toate obiectele de învățămînt va fixa alte funcții de conducere și va alege după alte criterii pe conducători. Nu există o schemă șablon pentru stabilirea funcțiilor într-un colectiv.

Un elev aparține mai multor colective care funcționează în cadrul unei școli. El este membru al colectivului școlii, al colectivului unei clase, poate fi membru al unui detașament de pionieri sau al unei echipe sportive școlare. (Desigur, el este membru și al altor colective din afara școlii : aparține unei familii, unei localități, unei națiuni etc.). Pentru dezvoltarea multilaterală a elevului și pentru formarea lui în spirit colectivist, influența cea mai puternică o exercită asupra lui *colectivul clasei*. Colectivul clasei este colectiv de bază, colectiv primar, fiindcă în cadrul lui elevii depun o activitate zi de zi, multilaterală, ceea ce le dă posibilitatea să stabilească între ei relații sociale diverse, să se cunoască bine sub toate aspectele. Pe de altă parte, clasa de elevi se găsește, în mod obișnuit, sub influența aceluiași colectiv de cadre didactice, ceea ce creează o oarecare stabilitate a cerințelor și a relațiilor sociale dintre elevi și profesori. Sub influența acestora și prin analiza rezultatelor muncii comune îndelungate, se poate forma o opinie publică a clasei, factor important de consolidare a acestui colectiv. Diferitele subcolective (colective secundare) care se formează în cadrul unei clase (colective artistice, sportive etc.) sînt părți subordonate colectivului clasei, constituite spre a realiza unele sarcini care, nu numai că nu vin în contradicție cu scopurile urmărite de clasă, dar ajută la ridicarea prestigiului clasei.

Colectivul clasei exercită cea mai puternică și trainică influență pentru educarea elevilor în spirit colectivist. Dar dacă o clasă s-ar izola de

Scanned with OKEN Scanner

interesele colectivelor mai largi (școala, organizația de pionieri etc.) ar fi posibilă o închistare a sa în cadrul unor interese înguste, lipsite de perspectivele servirii unor interese superioare, interesele patriei, interesele socialismului. De aceea e necesar ca interesele urmărite de colectivul clasă să servească și realizării intereselor școlii, intereselor naționale etc. Există suficiente obiective pe care și le propun și la care își aduc contribuția toate colectivele de clasă : serbări școlare, întreceri sportive, munci social-utile, excursii, concursuri artistice.

3. METODICA ORGANIZĂRII ȘI CONDUCERII COLECTIVULUI DE ELEVI

Colectivul de elevi nu se formează de la sine, ci este necesară intervenția cadrelor didactice, spre a conduce și îndruma acest proces. Dintr-o masă de elevi între care nu există coeziune, fiecare urmărindu-și propriile sale interese, cadrele didactice (învățători, diriginți) trebuie să formeze colective puternice și sănătoase. Procesul acesta se realizează încet, treptat, mai ușor sau mai greu, în funcție de îndeplinirea unor *condiții*.

Închegarea unui colectiv și buna lui funcționare sînt condiționate de *existența unui colectiv pedagogic și a unor perspective clare*.

Este greu de format un colectiv de elevi dacă nu există un *colectiv sănătos al cadrelor didactice*. Dacă toți profesorii școlii pun în fața elevilor cerințe unitare, dacă toți manifestă aceeași exigență și fermitate față de îndeplinirea de către elevi a obligațiilor școlare, a activităților care asigură realizarea scopului fixat de ei, aceasta contribuie la sudarea colectivului într-un timp mai scurt. Un rol important pentru constituirea și buna funcționare a colectivului pedagogic al unei școli îl are directorul. Cerințele față de elevi, fie că sînt cele formulate în regulamentul școlar, fie că sînt altele, stabilite de consiliul profesoral al școlii, trebuie să fie respectate de toți elevii fără excepție și fiecare profesor trebuie să urmărească și să pretindă îndeplinirea lor corectă, conștiincioasă, punctuală. Directorul școlii are sarcina de a îndruma și controla colectivul didactic spre a manifesta unitate și consecvență în cerințele față de elevi, în respectarea hotărîrilor luate de conducerea statului și a școlii.

Formularea unor perspective adecvate poate, de asemenea, să grăbească sau să încetinească timpul de formare a colectivului. Perspectivele sînt scopuri comune, sarcini concrete pe care trebuie să le îndeplinească elevii.

După timpul pe care-l cer spre a putea fi realizate, perspectivele pot fi *apropiate, mijlocii* și *îndepărtate*.

Perspectivele apropiate pot fi realizate în cîteva zile și sînt deosebit de mobilizatoare, în special pentru elevii de vîrstă mică. Așa sînt : organizarea unei excursii în apropiere, vizitarea unei întreprinderi din localitate, vizionarea unui film, pavoazarea clasei, participarea la munca social-utilă etc.

Scanned with OKEN Scanner

Perspectivele medii au nevoie de un timp mai îndelungat spre a fi realizate : pregătirea unei serbări școlare sau a unei expoziții de sfîrșit de an școlar, organizarea unei excursii în locuri mai îndepărtate, amenajarea unui teren sportiv, pregătirea pentru un concurs școlar etc. Acestea sînt perspectivele în jurul cărora se desfășoară cea mai mare parte din activitatea colectivelor din gimnaziu și din școlile medii.

În fața elevilor de vîrstă mai mare se pot pune și *perspective îndepărtate*, a căror realizare necesită de obicei cîțiva ani. Buna orientare profesională a membrilor colectivului, lupta ca toți membrii unui colectiv școlar să obțină rezultate foarte bune sau ca acel colectiv să se plaseze pe un loc fruntaș în școală etc. sînt perspective îndepărtate.

Perspectivele își îndeplinesc rolul lor de a ajuta la formarea colectivului de elevi, dacă îndeplinesc unele *cerințe*.

Perspectivele să fie *atrăgătoare*, realizarea lor să provoace bucurie în cadrul colectivului.

Perspectivele să fie *realizabile*. În acest scop, cînd se fixează anumite sarcini de îndeplinit de către colectivul de elevi, se studiază dacă există posibilități de îndeplinire. Fixarea unor perspective care nu pot fi realizate, care trebuie abandonate, demobilizează colectivul, provoacă neîncredere în forțele lui, duc la scindări ale colectivului.

Perspectivele trebuie *să ceară un efort* din partea colectivului. Nu sînt mobilizatoare nici perspectivele prea ușoare, nici cele prea grele. Încordarea cerută tuturor elevilor, solicitarea capacităților fiecărui elev spre realizarea scopului comun propus contribuie la sudarea colectivului.

Pentru realizarea perspectivelor colectivului, se va ține seama de aptitudinile elevilor, de năzuințele lor.

Formarea colectivului de elevi nu se realizează spontan și nici la comandă. Adesea se consideră că prin numirea a cîțiva elevi în funcții de conducere și prin stabilirea unor sarcini de îndeplinit, clasa a și devenit un colectiv.

Formarea unui colectiv de elevi este un proces de lungă durată. Un colectiv sănătos este un *model ideal* către care tinde un grup uman.

Formarea unui colectiv de elevi trece prin mai multe *stadii*. Mai întîi este necesară o oarecare durată de timp în care învățătorul (dirigintele) să cunoască pe elevi, iar aceștia să se cunoască bine între ei, să-și cunoască aptitudinile, comportarea. În această etapă *învățătorul (dirigintele) formulează cerințe ferme* față de elevi, pe care aceștia trebuie să le îndeplinească la timp, corect, integral. Venirea la timp la școală, disciplina în clasă, curățenia și ordinea în clasă, pregătirea lecțiilor etc. sînt astfel de cerințe. Învățătorul (dirigintele) urmărește personal executarea acestor cerințe și atitudinea elevilor față de ele. Pe parcursul acestei perioade el își dă seama care sînt elevii conștiincioși, disciplinați, buni la învățătură, cu autoritate în fața colegilor, susținători ai cerințelor formulate de el, care combat pe cei delăsători. În același timp elevii au ocazia să se cunoască mai adînc sub raportul disciplinei, al învățăturii, al comportării sociale. Organizarea, în această perioadă, a unor acțiuni comune (excursii, vizite, vizionare de filme) contribuie la formarea și dezvoltarea unor legături afective între elevi : solidaritate, tovărășie, prietenie, atașament.

Scanned with OKEN Scanner

Cînd învățătorul (dirigintele) consideră că a reușit să-și cunoască bine elevii și că aceștia se cunosc suficient între ei, el poate face un pas mai departe în organizarea colectivului clasei.

În etapa a doua, dirigintele (învățătorul) încredințează unor elevi din clasă organizarea unor acțiuni și controlul asupra îndeplinirii acestora. Dacă, de exemplu, în prima etapă dirigintele fixa sarcina ca toți elevii să vină la timp la școală și tot el controla îndeplinirea ei, acum acest control este încredințat unui elev. Acesta își îndeplinește funcția pe baza numirii lui de către diriginte, dar caută și să convingă pe colegi de necesitatea respectării acestei sarcini. Aceasta este *etapa formării activului* sau a nucleului colectivului. Dirigintele (învățătorul) ajută acum pe elevii cărora le-a încredințat anumite sarcini (organizarea serviciului pe clasă, organizarea unei întreceri sportive între clase, a vizionării unui film etc.), discută cu ei, îi îndrumează, cu scopul ca ei să învețe să conducă, să organizeze, să controleze pe colegi. Elevii din activ nu sînt numiți la întîmplare. Dirigintele (învățătorul) încredințează aceste sarcini de conducere elevilor disciplinați, buni la învățătură, la care a observat, în cadrul activităților din prima etapă, aptitudini de organizare și autoritate față de colegi. În școala din patria noastră activul este ales dintre cei mai buni pionieri sau uteciști din clasă.

O continuare a acestei etape o constituie *lărgirea activului*. La început, activul este format din 3—4 elevi. Treptat, dirigintele (învățătorul) rulează și alți elevi în funcțiile de conducere sau le încredințează organizarea unor activități de scurtă durată. Un număr mare de elevi învață să conducă și toți elevii din activ învață să se supună, să execute dispozițiile date de cel răspunzător de organizarea unei activități. Acum începe să se formeze opinia colectivului clasei, element de mare însemnătate pentru consolidarea și dezvoltarea sănătoasă a colectivului.

Dacă dirigintele (învățătorul) constată că un număr mare de elevi și-au însușit priceperea de a organiza și conduce activități comune ale clasei, că s-a format o opinie colectivă sănătoasă a clasei, se poate trece la *alegerea organelor de conducere* de către membrii colectivului. Prin aceasta colectivul de elevi se apropie ca structură, organizare și funcționare de un colectiv adult. În școala elementară este mai indicat ca organele de conducere ale colectivului să fie sugerate de învățător, fiindcă acesta apreciază mai corect și obiectiv care elevi sînt capabili să organizeze și să conducă activitățile propuse spre realizare de membrii colectivului. Cînd însă elevii sînt apți de a alege în funcțiile de conducere (responsabili) pe cei mai capabili, li se va lăsa lor această alegere. Observațiile și experimentările făcute în grupele de pionieri din patria noastră au dovedit că, acolo unde conducătorul este ales de elevi în mod liber, se obțin rezultate mai bune decît în grupele unde *conducătorul este numit autoritar*, este impus din afară [14]. Sprijinul și îndrumarea de către diriginte nu trebuie să înceteze nici în cazul cînd activul este ales de membrii colectivului. Nu trebuie să se uite că elevii — chiar cei din liceu — nu

[14] Ana Tucicov-Bogdan (sub redacția), *Activitatea educativă pionierească*, București, Ed. politică, 1969, p. 67.

Scanned with OKEN Scanner

au suficientă experiență socială, nu pot prevedea toate amănuntele în organizarea unor activități comune complexe. Au nevoie de ajutor. Desigur însă acest ajutor nu trebuie să înăbușe inițiativa, independența și spiritul de afirmare al colectivului de conducere. Dirigintele intervine din ce în ce mai rar, cu cît elevii dobîndesc experiența de organizare, intervine din ce în ce mai discret, cu cît activul devine capabil de a lua hotărîri juste.

Spre a spori autoritatea activului în fața celorlalți membri, dirigintele (învățătorul) pretinde ca membrii activului să fie un exemplu pentru ceilalți elevi. De asemenea, dacă el constată că o dispoziție a sa sau a colectivului nu a fost îndeplinită de un elev din clasă, trage la răspundere în primul rînd pe responsabilul din acel sector, încît clasa să constate că responsabilul respectiv are datoria de a veghea și controla bunul mers din sectorul său.

Un colectiv sănătos se caracterizează prin puternic ajutor reciproc între membri, încredere în forțele sale, opinie publică sănătoasă manifestată prin critică și autocritică principială, mobilizarea rapidă față de ceea ce interesează existența sa și mersul său înainte, diversitate de preocupări, continuă căutare de perfecționare, înnoire, mișcare înainte.

4. COLECTIVUL — SUBIECT AL EDUCAȚIEI

Colectivul de elevi este în mod permanent *obiect* și *subiect* al educației. Cadrele didactice se preocupă în tot timpul de a consolida, educa și dezvolta colectivul de elevi. Pe de altă parte însă colectivul, odată format și organizat, devine un factor activ care contribuie la dezvoltarea multilaterală a membrilor săi, devin deci un subiect al educației. În etapele în care dirigintele (învățătorul) se preocupă de transformarea grupului de elevi (a clasei) într-un colectiv, atunci colectivul este predominant un obiect al educației. După ce s-a format colectivul, el devine tot mai mult un subiect al educației. Un elev, membru al colectivului unei clase, este supus influențelor educative pe care le exercită asupra lui cadrele didactice, dar educînd pe un elev cadrele didactice ajută și la educarea colectivului. Pe de altă parte, cadrele didactice se preocupă de formarea și educarea colectivului, ceea ce se răsfrînge și asupra educării fiecărui membru al colectivului. Deci asupra unui elev se exercită atît influențele educative ale cadrelor didactice, cît și cele ale colectivului de elevi din care face parte.

Influențele educative ale colectivului de elevi sînt extrem de variate și puternice. Sub influența colectivului elevul își îmbogățește și își precizează noțiunile morale. Dacă se discută, de exemplu, comportarea unui membru al colectivului, își dă seama că pe lîngă opinia sa există multe alte opinii, mai mult sau mai puțin apropiate de a sa, că există puncte de vedere deosebite, aprecieri deosebite și că acestea sînt acceptate de colectiv în măsura în care îi servesc interesele. Schimbul de opinii din cadrul colectivului îmbogățește conștiința fiecărui membru.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea în cadrul colectivului generează și consolidează conștiința de grup. Fiecare membru al colectivului ține seama de interesele grupului în aprecierea comportării sale și a celorlalți membri, trăiește bucurii și dureri cauzate de satisfacțiile și insatisfacțiile colectivului ca întreg, este cuprins de atmosfera afectivă a grupului. Referindu-ne la colectivul de elevi, se constată că opiniile, aprecierile, viața afectivă, atitudinile fiecărui elev sînt influențate de colectivul din care face parte. Influențele acestea sînt o consecință a contagiunii mintale și afective, a participării la viața și activitatea grupului.

Colectivul urmărește în mod intenționat educarea membrilor săi în conformitate cu cerințele sociale. Colectivul este nu numai un *mediu educativ*, ci și un *agent*, un *subiect educativ*. El acceptă sau respinge opiniile individului, îl stimulează într-o activitate și îl frînează în alta, îl aprobă și îl laudă pentru unele comportări și îl dezaprobă, îl pedepsește pentru altele, îi încredințează sarcini de conducere, dar și sarcini de simplu executant și îl urmărește cum și le îndeplinește, îl ajută în efectuarea unor munci, dar îl și solicită să ajute pe alții în muncă, ia în considerație aptitudinile lui și îi oferă posibilități să și le dezvolte, dar îl antrenează și în munci pe care trebuie să le efectueze orice membru al colectivului. Pentru formarea calităților morale mai ales, colectivul este un educator permanent. El apără pe cel slab, înfruntă pe cel ce face abuz de forța sa, laudă pe cel modest, dezaprobă pe cel trufaș, apreciază pe cel muncitor, combate pe cel leneș, stimează pe cei cinstiți și loiali, ia atitudine față de egoiști, individualiști, neloiali. Influența colectivului se efectuează asupra unor zone largi și adînci din personalitatea elevului, asupra cărora influența cadrelor didactice este mai limitată. Preferințele unor elevi pentru un anumit fel de artă, de îmbrăcăminte, de conversație sînt insuficient cunoscute de cadrele didactice, dar sînt bine cunoscute de membrii colectivului, care pot exercita influențe decisive pentru optimizarea acestora. În colectiv se formează calitățile personale, se precizează, se îmbogățesc, se nuanțează. Colectivul transformă necontenit pe om, îi barează înclinațiile egoiste, îl critică și îl ajută să se îndrepte.

Influența educativă a colectivului asupra fiecărui membru al său crește dacă s-a format o *opinie publică a colectivului*, care reflectă concepțiile, simțămintele și atitudinile colectivului față de problemele vieții și de comportarea oamenilor.

O dată formată, opinia publică devine un element de conservare a colectivului, de continuu progres al acestuia, de educare a membrilor.

În școala socialistă, cadrele didactice modelează opinia publică a colectivului în lumina concepției despre lume și viață comuniste. Această opinie se formează prin discutarea și aprecierea comportării elevilor din colectivul respectiv, prin analiza și aprecierea faptelor unor personaje, despre care elevii iau cunoștință în cadrul procesului de învățămînt sau în activitatea lor extradidactică. Fără îndoială că opinia publică a colectivului este supusă necontenit unor influențe care o pot consolida, o pot perfecționa sau o pot degrada. Activul de conducere al colectivului va veghea la continua perfecționare a opiniei publice. Într-un colectiv școlar, opinia publică influențează modul de a gîndi, de a aprecia, de a se com-

Scanned with OKEN Scanner

porta al fiecărui membru. Ea poate preveni, dar și sancționează și combate abaterile de la normele de comportare morală stabilite sau adoptate de colectiv.

În societatea socialistă crește rolul opiniei publice în viața socială, atît ca factor apreciativ, cît și ca factor educativ. Societatea noastră a creat condițiile necesare ca opinia publică să acționeze prin forme instituționalizate (adunări obștești, comisii de judecată, comitete cetățenești etc.). Educarea elevilor în spirit colectivist îi ajută ca încă din școală să se formeze în acest spirit.

Un mijloc care ajută la consolidarea colectivului și totodată la o influență mai puternică a lui asupra fiecărui membru este *tradiția*. Tradițiile reprezintă o legătură a prezentului cu trecutul pe calea transmiterii unor norme sau obișnuințe de comportare de la o generație la alta. Referindu-ne la tradițiile din viața școlii, avem în vedere tradițiile progresiste, pe cele care servesc formării comuniste a tineretului.

În școlile din patria noastră există multe tradiții valoroase care contribuie la întărirea colectivelor respective : deschiderea festivă a anului școlar, primirea noului contingent de elevi din clasa I, organizarea la date fixe a unor serbări școlare, a unor întreceri sportive, sărbătorirea promoției care termină ultimul an de școală („ultimul clopoțel"), închiderea festivă a anului școlar. Unele școli și-au creat tradiții pe baza conlucrării lor îndelungate cu întreprinderi industriale sau agricole, altele și-au creat tradiții legate de sărbătorirea unor evenimente importante sau a unor personalități proeminente din localitatea respectivă. După ce s-a creat o tradiție, este important ca întregul colectiv să acționeze pentru păstrarea, îmbogățirea și perfecționarea ei.

5. PREOCUPĂRI PEDAGOGICE CONTEMPORANE PRIVIND ORGANIZAREA VIEȚII ÎN COMUN A COPIILOR ȘI TINERETULUI

Mobilitatea vieții sociale contemporane pune cu stringență problema integrării sociale a tineretului, adică a adaptării lui, într-un timp cît mai scurt și cu maximum de eficiență, la cerințele sociale. Schimbările rapide care au loc în societatea contemporană sub aspect tehnic, științific, comportamental, profesional, artistic etc., creează adesea dificultăți pentru socializarea tinerei generații, duc la fenomene de inadaptare socială, care perturbă bunul mers al societății. Procesul de integrare socială se realizează atît printr-o bună pregătire profesională a tineretului, care să-i permită să-și îndeplinească rolul său social cît mai corespunzător, cît și printr-o educație adecvată, care să-l pregătească pentru comportarea socială cerută de grupul uman în care va lucra. Inadaptarea socială a unor indivizi duce la frămîntări sociale, la tensiuni și conflicte între indivizi sau între un individ și unele instituții sociale. Fenomenele acestea pot împiedica progresul social și activitatea socială rodnică.

Pedagogia socialistă consideră că educarea elevilor în spirit colectivist contribuie la integrarea lor în viața socială socialistă, îi pregătește spre a se adapta ușor și corect la noile cerințe sociale.

Scanned with OKEN Scanner

Problema aceasta a pregătirii tineretului spre a se integra ușor în viața socială, spre a-i cultiva calitățile cerute de viața socială din întreprinderi, grupuri, instituții, preocupă și pe pedagogii din țările capitaliste. Studiile și experimentele făcute de pedagogi și sociologi au vizat cu precădere crearea acelor condiții de viață în grup, care să asigure o creștere a productivității muncii. Nu au lipsit însă nici studiile și experimentele care au arătat contribuția grupului social la dezvoltarea individului și necesitatea educării sociale a elevilor. Ne vom referi la cîteva din acestea din urmă.

Se consideră că prima experiență școlară de a organiza educația elevilor în spirit social a fost realizată de *Cecil Reddie* mai întîi la Abbotsholme, apoi la Bedales, în Anglia, în anul 1889. Organele de conducere erau numite de directorul școlii (la Abbotsholme) sau erau alese de școlari (la Bedales). Școala era organizată ca o mică republică, a cărei activitate cultural-educativă și economică se desfășura la țară, în mijlocul naturii. Activitatea se desfășura în grupe (comunități de muncă) compuse din educatori și elevi. Atmosfera afectivă din aceste grupe se asemăna cu cea dintr-un mediu familial sănătos. Se formau separat grupe de băieți și grupe de fete. Elevii și profesorii participau împreună nu numai la activitatea intelectuală, ci și la cea economică (lucrări agricole și în ateliere) și sportivă.

După exemplul școlii de la Abbotsholme s-au înființat în Germania mai multe tipuri de comunități școlare. Pedagogul *Hermann Lietz*, care studiase la fața locului sistemul școlar al lui Cecil Reddie, înființează mai multe asemenea școli. Școlile lui Lietz funcționau în mijlocul naturii și creau pentru elevi un climat de viață familială. Ele chiar se numeau Landerziehungsheime — cămine de educație la țară. Elevii învățau și obiecte din școlile publice, dar și diferite îndeletniciri economice și activități sportive [15].

Fiecare grup de elevi se afla sub îngrijirea și supravegherea unui profesor, cu care alcătuiau o „familie". Membrii „familiei" participau ca egali la jocuri și sporturi, făceau excursii. La conducerea „căminului" participau și reprezentanți ai elevilor din fiecare clasă și din fiecare „familie".

Gustav Wynecken, unul din colaboratorii lui Lietz, a înființat la Wickersdorf, în Turingia, în anul 1906, o comunitate școlară, care a funcționat pe alte baze pedagogice decît școlile întemeiate de H. Lietz. Pentru G. Wynecken tînărul trebuie să aibă libertatea de a opta pentru valorile spirituale care-i convin. Școala veche este nepotrivită cu aspirațiile tineretului, tocmai fiindcă urmărește să-l integreze într-o societate care nu este a lui. Școala nouă (comunitatea liberă) trebuie astfel organizată încît elevii să se simtă fericiți, să trăiască o viață conformă cu aspirațiile lor. De aceea se punea mare preț pe crearea condițiilor care să asigure dezvoltarea fizică a elevilor: hrană bogată, jocuri, sport, viață în aer liber, respectarea regulilor igienice.

În instruirea elevilor se urmărea dezvoltarea spiritului, formarea gîndirii științifice, legarea cu practica. Se acorda importanță muncilor agricole și muncii în ateliere.

În școală, elevii se asociază liber într-un grup, în jurul unui profesor În cea mai mare parte din timp, profesorul este alături de elevii săi.

[15] I. C. Petrescu, *Școale de experimentare*, ed. II, București, 1936, p. 101.

Școala este condusă de un comitet de elevi și de adunarea generală a elevilor și profesorilor.

Comunitatea liberă creată de G. Wynecken nu a avut rezultate bune. Disciplina era slabă, dezvoltarea intelectuală a elevilor era sub nivelul celei din școlile de stat, orientarea ideologică era greșită.

Mai cunoscut decît aceste ultime experimente școlare este cel realizat de *Peter Petersen* la *Jena* [16]. Aici grupele sînt de mai multe feluri. Unele se formează la începutul anului școlar și se păstrează în tot cursul anului ; altele se formează pe o durată mai limitată, pentru studiul unei probleme ; altele se formează la începutul lecției și durează numai în ora respectivă, pentru studiul unei teme de istorie, geografie, științe naturale, compunere etc. Adesea se organizează cooperarea între mai multe echipe sau chiar între toate echipele din școală. Intervenția cadrelor didactice aste mai adîncă. Ele intervin mai ales spre a elabora planul de activitate al grupelor, în care sînt incluse activitățile didactice, activități dirijate pe grupe și activități libere.

Și în Franța au fost întemeiate cîteva școli în care s-a promovat o educație în spirit de grup. Cele mai cunoscute sînt cele conduse de *Edmond Demolins, Roger Cousinet* și *B. Profit.*

Edmond Demolins a înființat în anul 1899 L'école des Roches. Elevii sînt grupați cîte 40—50, pe „case". O „casă" este condusă de un profesor-șef, ajutat de 3—6 alți profesori bărbați și femei. Profesorii veghează asupra dezvoltării elevilor sub toate aspectele, ca într-o familie. Ei sînt ajutați de elevi mai în vîrstă, care ajută și îndrumează pe cei mai mici, ca niște frați. Fiecare elev are de îndeplinit anumite sarcini bine stabilite. Fiecare „casă" posedă mijloace de a organiza instruirea și educarea elevilor : săli de lectură, biblioteci, club etc.

Roger Cousinet a organizat cîteva școli, după anul 1920, în care munca se desfășoară în cea mai mare parte pe echipe. Elevii se grupează în mod liber în echipe de cîte 5—6. Fiecare echipă își alege o temă din programă pe care o cercetează în colaborare, fiecare membru al grupului aducîndu-și contribuția sa și cooperînd cu ceilalți. Grupul (echipa) își alege un conducător : elevul care se dovedește a avea aptitudini de organizare și îndrumare [17]. În cadrul discuțiilor care au loc în echipă, membrii își îmbogățesc personalitatea, își formează caracterul. Ceea ce-i unește pe membrii grupului este dorința lor de a face o lucrare comună bună.

B. Profit este cunoscut ca inițiator al cooperativelor școlare [18]. Cooperativa școlară este o instituție anexă școlii, deci activitatea ei se desfășoară paralel cu cea școlară, pe care o influențează într-o oarecare măsură, mai ales în sectorul educației morale. Ca și într-o cooperativă adultă, elevii depun o sumă mică de bani din care se formează capitalul social, care este utilizat pentru realizarea unor scopuri comune. Elevii cresc iepuri de casă, porumbei, cultivă plante ornamentale, adună plante medicinale, lucrează în ateliere obiecte de uz casnic. Toate acestea sînt destinate vînzării. În același scop, al creșterii fondurilor cooperativei, organizează serbări și festivaluri. Din sumele realizate se procură cărți pentru bibliotecă, aparate de proiecții, filme, se îmbogățesc colecțiile din muzee, se utilează laboratoarele școlare, se fac excursii, sînt ajutați elevii săraci, se dau premii pentru concursuri literare, sportive etc. Cooperativa își desfășoară activitatea pe baza unui

[16] Peter Petersen, *O școală primară liberă și generală*, București, 1940.
[17] R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, 1945.
[18] B. Profit, *La coopération scolaire française*, Paris, 1932.

Scanned with OKEN Scanner

statut, cunoscut și aprobat de membri. Conducerea cooperativei este încredințată unui comitet, format din elevi aleși în această funcție de către adunarea generală. Ținîndu-se seama că experiența de organizare și de conducere a elevilor este destul de redusă, cadrele didactice veghează asupra activității comitetului de conducere, îl îndrumă discret, îi sugerează soluții. Cadrele didactice orientează activitatea cooperativei astfel ca pe prim plan să se urmărească educarea elevilor în spirit social și nu obținerea unor cîștiguri materiale.

În Statele Unite ale Americii, mai ales după cel de-al doilea război mondial, s-a întreprins un număr imens de cercetări și experimentări asupra *grupurilor mici.* Cercetările vizează în primul rînd rezolvarea unor probleme sociologice și de psihologie socială, dar au implicații și asupra procesului educativ. Un grup mic se definește cel puțin prin două trăsături: cuprinde un număr relativ restrîns de membri, între membri există relații directe (nemijlocite) [19]. În cadrul grupurilor mici au loc patru procese: de realizare a sarcinii, de comunicație, de influență și un proces afectiv-axiologic [20]. Procesul de comunicație (membrii grupului transmit și recepționează informații variate, idei, sentimente), procesul de influență (influența pe care o exercită un membru asupra celorlalți fie ca urmare a poziției lui oficiale, în grup, fie ca urmare a calităților lui personale) și procesul afectiv-axiologic (sentimentele de atracție sau de respingere pe care le manifestă membrii grupului unii față de alții) sînt probleme care interesează și pe pedagogi.

Prezentarea succintă a preocupărilor pedagogilor contemporani din țările capitaliste de a organiza viața în comun a copiilor și tineretului dovedește că educația în spirit individualist este considerată necorespunzătoare chiar în aceste țări. Pedagogii burghezi au alcătuit grupe, echipe, comunități și au remarcat influența puternică a acestora asupra membrilor care le alcătuiau. Unele din acestea se aseamănă cu colectivele de elevi din școala socialistă, dar nu pot fi identificate cu acestea. Colectivele de elevi din școala socialistă au ca model de organizare și funcționare minunatele colective ale oamenilor muncii din întreprinderi și instituții, a căror trăsătură fundamentală este urmărirea unui *scop folositor patriei socialiste.* Un asemenea scop — caracteristică esențială a unui colectiv — nu poate fi întîlnit în întreprinderile capitaliste și nici în școala capitalistă.

III. EDUCAREA DISCIPLINEI CONȘTIENTE

1. NOȚIUNEA DE DISCIPLINĂ. CARACTERUL ISTORIC ȘI DE CLASĂ AL DISCIPLINEI. DISCIPLINA SOCIALISTĂ

Disciplina este o trăsătură morală, care se exprimă prin respectarea normelor de conduită stabilite de societate și îndeplinirea dispozițiilor date de organele de conducere. *Fără disciplină nu este posibilă nici con-*

[19] Mihu Achim, *Sociologia americană a grupurilor mici.* Editura politică, București, 1970, p. 94.
[20] Id., *ibidem*, p. 119.

viețuirea socială, nici producția. Respectarea ordinii și a regulilor stabilite de colectivitate este o condiție a obținerii de rezultate bune în orice sector de activitate.

Fiecare orînduire socială stabilește noi relații între oameni și prin aceasta o nouă disciplină. V. I. Lenin a arătat deosebirile mari care există între tipurile de disciplină caracteristice orînduirilor feudală, capitalistă și socialistă, deosebiri generate de relațiile sociale dominante.

În orînduirea feudală, clasa dominantă făcea uz de pedepse fizice, în special de bătaie, spre a determina pe țărani să respecte dispozițiile date. Lenin a numit acest tip de disciplină *disciplina bîtei.*

În orînduirea capitalistă, clasa asuprită este obligată să asculte de ordinele date de patroni, atît prin mijloace de constrîngere fizică cît mai ales prin mijloace de constrîngere economică (amenzi, scăderea salariului, concediere etc.). De aceea Lenin a denumit disciplina din această orînduire *disciplina foamei.*

Noile relații de producție promovate de orînduirea socialistă au determinat apariția unui nou tip de disciplină, *disciplina liberă și conștientă* [21]. Lichidînd exploatarea omului de către om, orînduirea socialistă a schimbat radical relațiile dintre oameni și prin aceasta și caracterul disciplinei. Ordinele și dispozițiile care trebuie respectate sînt elaborate de oamenii muncii sau de reprezentanții acestora. Prin ele sînt apărate interesele societății socialiste, interesele tuturor membrilor acestei societăți. Deoarece interesele societății socialiste coincid cu interesele fiecărui membru al ei, a respecta ordinele și dispozițiile fixate de societate este tot una cu a respecta propriile tale interese. Disciplina socialistă este *liberă* tocmai fiindcă omul înțelege normele de comportare și acționează în concordanță cu ele. În concepția marxist-leninistă libertatea este necesitatea înțeleasă. A fi liber nu înseamnă a nu respecta nici o dispoziție sau normă stabilită de societate sau a te comporta după bunul plac. Viața socială nu se poate desfășura fără disciplină, fără supunere și ascultare. În societatea socialistă însă supunerea și ascultarea față de normele stabilite de societate nu are la bază constrîngerea, ci *înțelegerea necesității* de a respecta normele respective. Dacă în orînduirile bazate pe clase antagoniste, disciplina se obține prin mijloace coercitive, prin constrîngere, în societatea socialistă disciplina se obține prin *libera consimțire* a omului, prin *înțelegerea necesității* și utilității de a respecta dispozițiile stabilite de societate. Omul societății socialiste este convins că respectarea regulilor de comportare date de societatea socialistă asigură progresul societății și pe al său.

Disciplina socialistă reflectă relațiile de colaborare și ajutor reciproc, specifice orînduirii socialiste. E o disciplină de tip nou, superioară tuturor tipurilor de disciplină din trecut. În afară de faptul că este o disciplină conștientă, liber consimțită, disciplina socialistă mai are și alte trăsături prin care se deosebește de disciplina din orînduirile bazate pe exploatare.

[21] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 39, București, Ed. politică, 1966, p. 14.

Scanned with OKEN Scanner

Ea este o *disciplină a inițiativei.* În concepția socialistă, omul disciplinat nu se mărginește la a respecta mecanic ordinele și dispozițiile date de alții, nu este un simplu executant, ci întreprinde din proprie inițiativă acțiuni care sînt în folosul colectivului.

Disciplina socialistă este *o disciplină interioară.* Imboldul de a respecta ordinele și normele date de societate nu vine din afară, din constrîngere și teamă, ci din convingere, din înțelegerea necesității de a se comporta în felul stabilit de societate. Normele de comportare nu rămîn exterioare conștiinței, nu sînt obligații străine și constrîngătoare, ci sînt asimilate, interiorizate, resimțite ca norme proprii de conduită.

Disciplina socialistă este o *disciplină fermă.* Cînd respectarea normelor de comportare are la bază constrîngerea și este impusă din afară, omul este disciplinat numai atît timp cît este supravegheat și controlat; cînd însă respectarea normelor de comportare este liber consimțită și exprimă un imperativ al conștiinței proprii, el va acționa disciplinat și cînd nu este supravegheat și controlat de cineva din afară.

Disciplina socialistă este o *disciplină a tovărășiei, a ajutorului reciproc, a solidarității.* În orînduirile bazate pe clase antagoniste fiecare se îngrijea de propriile sale interese, nu-l interesa soarta celorlalți. Concepția morală socialistă arată că fericirea individuală se împletește strîns cu fericirea colectivului din care faci parte. Omul disciplinat nu este preocupat numai ca el singur să respecte ordinele stabilite de colectiv, ci ca și ceilalți să le respecte, spre a se asigura progresul colectivității. El își ajută semenii să îndeplinească obligațiile ce le revin, ia atitudine fermă față de cei care încalcă disciplina muncii și a conviețuirii sociale, luptă pentru respectarea legalității socialiste.

Prin aceste trăsături, disciplina socialistă, reflectînd relațiile de colaborare specifice socialismului, se deosebește radical de disciplina din orînduirile sociale bazate pe exploatare și reprezintă un salt calitativ față de acestea.

2. DISCIPLINA ȘCOLARĂ SOCIALISTĂ

Disciplina din școală a reflectat totdeauna disciplina din organizarea socială a muncii din orînduirea respectivă. Ceea ce a caracterizat disciplina dominantă din orînduirile sociale bazate pe exploatare a fost constrîngerea. Același tip de disciplină se întîlnea și în viața școlii. Spre a determina pe elevi să respecte regulamentele școlare și dispozițiile date de conducerea școlii se făcea apel la mijloace de constrîngere: amenințări, amenzi, eliminări și mai ales pedepse fizice. Conținutul și mijloacele disciplinei școlare erau aceleași cu cele din viața socială adultă.

Este adevărat că gîndirea filozofică iluministă și pedagogia burgheză progresistă au formulat obiecții temeinice față de folosirea mijloacelor represive din școală și din viața socială. J. Locke, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, K. D. Ușinski, socialiștii utopici au condamnat folosirea pedepselor

Scanned with OKEN Scanner

fizice în școală. În pedagogia burgheză contemporană există mulți susținători ai unui regim de libertate în educația morală și în organizarea disciplinei școlare. Dar nici prezentarea teoretică a problemelor disciplinei școlare și nici experimentările din practica educativă nu și-au găsit o soluționare corectă cît timp ele erau în contradicție cu relațiile sociale din acea orînduire. Statornicirea, în orînduirea socialistă, a relațiilor de colaborare și ajutor reciproc a creat baza necesară pentru înțelegerea și practicarea unei discipline conștiente, liber consimțite atît în viața socială adultă, cît și în școală.

Disciplina din școala socialistă oglindește disciplina din organizarea muncii sociale socialiste. Caracterele disciplinei socialiste, prezentate mai înainte, sînt proprii și disciplinei din școala socialistă.

Conținutul disciplinei școlare — normele pe care trebuie să le respecte elevii din școlile noastre — este cuprins în *Regulile de purtare pentru elevi* și în *regulamentele școlare*. Școlarilor li se cere să învețe conștiincios, să-și facă temele, să frecventeze regulat cursurile, să respecte cadrele didactice și să execute îndrumările date de acestea, să dovedească respect față de proprietatea socialistă, față de bunurile școlii, ale colegilor și ale lor proprii, să aibă o comportare respectuoasă față de părinți și față de oamenii în vîrstă și să se poarte civilizat față de orice om, față de colegi și de cei mici. În Regulile de purtare pentru elevi și în regulamentele școlare se dau de asemenea îndrumări despre felul cum trebuie să se comporte elevii în diferite împrejurări, în diferite locuri (în clasă, în recreație, pe stradă, în tramvai etc.), despre obligația de a se îmbrăca decent, de a folosi un limbaj politicos.

În școala socialistă formarea deprinderilor de comportare disciplinată este un *scop* al educației. Școala trebuie să dea oameni disciplinați, învățați să respecte legile statului, regulile de conviețuire socială, hotărîrile adoptate de colectivul din care fac parte. În școală disciplina este însă și o *condiție* pentru obținerea de rezultate bune. Fără respectarea ordinei, munca școlară nu s-ar putea desfășura cu randament. Disciplina dintr-o școală nu este rezultatul unor măsuri speciale, aplicate sporadic și izolat, ci este *rezultatul* întregului proces educativ din școală, al întregii activități din școală.

3. SARCINILE EDUCAȚIEI ÎN SPIRITUL DISCIPLINEI CONȘTIENTE

Formarea de oameni disciplinați presupune atît *înțelegerea corectă a regulilor de conviețuire socialistă* cît și *formarea deprinderilor de comportare* corespunzătoare acestor reguli. Formarea conștiinței morale și formarea deprinderilor de comportare morală, vizînd aspectul disciplinei, sînt principalele sarcini ale educării disciplinei conștiente.

a. **Însușirea regulilor de comportare.** Disciplina socialistă, așa cum s-a arătat mai înainte, are la bază înțelegerea normelor de comportare. Înțe-

legerea și însușirea acestor norme este un proces îndelungat. În primii ani ai vieții sale copilul nu poate înțelege nici conținutul și nici semnificația socială a normelor de comportare. Treptat, cu cît crește capacitatea sa intelectuală și experiența sa de viață, reușește să înțeleagă conținutul cerințelor de comportare și mult mai tîrziu înțelege semnificația socială a normelor de conduită. E necesar ca părinții, învățătorii, profesorii să cunoască evoluția legică a acestui proces și să folosească metode și mijloace educative corespunzătoare fiecărui stadiu.

Este cunoscut faptul că în primii ani de viață i se formează copilului deprinderi de comportare corectă înainte ca el să înțeleagă sensul acelei comportări. Dar îndată ce copilul este capabil să înțeleagă conținutul unor norme de comportare, îi vor fi prezentate. Comportarea lui conform acestor norme, în primii ani de viață, nu are la bază înțelegerea lor, ci imitația și măsurile stimulative folosite de cei din jur.

Treptat, copilul devine capabil să înțeleagă și să rețină consemnele de comportare fixate de adulți, de societate. Dar înțelegerea regulilor de purtare — ca și a noțiunilor morale, în general — parcurge anumite stadii. La început normele de comportare sînt înțelese în aspectele lor exterioare, în litera lor, nu în spiritul lor. Așa cum am arătat și în altă parte, copiii pînă către vîrsta de 9—10 ani înțeleg greșit unele noțiuni morale, nu le diferențiază corect de alte noțiuni cu semnificație apropiată, extind sau restrîng fără discernămînt sfera unor noțiuni, nu le concretizează creator, nu le folosesc adecvat în aprecierea sau în interpretarea unor fapte concrete. Studiile făcute asupra modului cum înțeleg copiii regulile de comportare au pus în evidență două stadii bine conturate.

În primul stadiu — numit de J. Piaget *stadiul realismului moral* * — copilul consideră normele morale ca sacre, intangibile, fiind date de adulți. Respectarea unei reguli morale este obligatorie nu pentru că are consecințe pozitive, ci pentru a respecta pe cei care au dat-o. Regula de purtare este ca o realitate obiectivă care se impune constrîngător conștiinței copilului și pe care acesta trebuie să o respecte. Evaluarea abaterilor de la regulile de comportare nu ține seama, în acest stadiu, de intenția făptașului, nici de împrejurările în care a acționat, ci numai de mărimea răului pricinuit, de factori cantitativi. Astfel, după ei, copilul care din greșeală a făcut o pată mare de cerneală pe fața de masă este mai vinovat decît cel care a făcut o pată mică dar cu intenția de a face un rău.

* J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, F. Alcan, 1932, p. 117—223. Realismul moral este tendința copilului de a considera valorile și datoriile morale ca existînd în sine, independent de conștiință. Realismul moral are trei caractere. a) Regula morală este exterioară conștiinței, este dată și impusă din afară. Datoria morală este esențial eteronomă. Binele este ascultare de o regulă dată de adulți, răul e abatere de la regulă sau ordin. b) Regula morală trebuie observată în litera ei, nu în spiritul ei. c) Faptele se evaluează nu în funcție de intenția care le-a declanșat, ci în funcție de rezultatul material.

A se vedea și Jean Piaget, Bärbel Inhelder, *Psihologia copilului*. București, E.D.P., p. 103—107.

Scanned with OKEN Scanner

Pe la 10—11 ani, înțelegerea normelor de comportare intră într-un alt stadiu, stadiul *cooperării* *. Ca rezultat al creșterii experienței sociale a elevilor, a cooperării lor în cadrul diferitelor activități și a dezvoltării gîndirii abstracte, copiii sînt capabili să înțeleagă normele de comportare mai adînc, să-și dea seama de semnificația lor socială, să țină seama în aprecierea abaterilor și de intenția făptașului, de împrejurările în care s-a făcut abaterea.

Explicarea normelor de comportare, îndată ce copilul este capabil să le înțeleagă, este absolut necesară pentru realizarea unei discipline conștiente.

În mod obișnuit educarea disciplinei începe cu formularea unor *cerințe*. Conținutul cerințelor corespunde unor abateri sau previne abateri specifice unei perioade de vîrstă, particularităților unor clase sau unor elevi. Așa, de exemplu, elevilor din clasele I—IV li se pun în față cerințe în legătură cu dezvoltarea capacității de a se stăpîni, cu dezvoltarea „frînelor" ; celor din clasele V—VIII, cerințe în legătură cu îndrumarea corectă a tendinței de independență și a inițiativei.

Cerințele trebuie să fie *unitare* (obligatorii pentru toți elevii clasei, fără excepție) ; să fie *ferme și categorice* (să fie formulate fără ezitare, fără teamă, cu convingerea că sînt necesare și bune) ; să fie *clare, exacte, precise*, atît în ce privește conținutul, cît și forma ; să fie *concise* (fără explicații multe, inutile) ; să fie formulate *calm*, fără enervare, fără pripeală ; să fie *consecvente*, adică în concordanță cu celelalte cerințe date anterior ; să fie *raționale*, cerute de mersul înainte al colectivului ; să fie *perseverente*, deci valabile pentru un timp mai îndelungat ; să fie *accesibile* (în concordanță cu capacitatea elevului de a le înțelege și de a le executa). Pentru elevii din primele clase elementare se formulează cerințe simple de a căror utilitate își dau seama cu ușurință : să nu zgîrie banca, să nu rupă cărțile, să păstreze curate caietele, să nu-și deranjeze colegii etc.

În cele mai multe cazuri, părintele, învățătorul sau profesorul îl ajută pe copil să înțeleagă conținutul cerinței, utilitatea ei pentru individ și pentru colectiv. Prin explicare, copilul înțelege *ce i se cere* să facă, i se arată *cum să procedeze*, îi sînt lămurite *motivele acțiunii, importanța cerinței, sensul ei moral*. Prin discutarea unor cazuri concrete de comportare din viața clasei sau a școlii, prin convorbiri etice, prin explicarea unor norme de conduită, prin lectura și comentarea biografiilor oamenilor iluștri se deschide treptat în fața elevilor un orizont mai larg de a înțelege utilitatea disciplinei în muncă, în relațiile cu semenii, în propria comportare. E absolut necesar ca elevii să cunoască și să înțeleagă corect

* J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, p. 225—373. Acest stadiu aduce respectul mutual și solidaritatea între copii, conduce spre autonomia morală. Astfel, în ceea ce privește sancțiunea faptelor săvîrșite de un copil, se urmărește ca ea să fie justă, adică să fie proporțională cu fapta, să nu fie pedepsit un nevinovat și să nu fie recompensat un vinovat. În locul sancțiunilor expiatorii, sînt preferate acum sancțiunile prin reciprocitate : cel vinovat să simtă urmările rupturii sociale provocate de el. În locul respectului unilateral, pe bază de autoritate, se dezvoltă respectul reciproc, pe bază de echitate, de justiție retributivă (proporționalitate între act și sancțiune).

Scanned with OKEN Scanner

normele de conduită spre a-și însuși o comportare adecvată. Comportarea civilizată se învață. Ea nu este totdeauna un rod al „bunului simț" natural, ci și o conformare la convenții stabilite de societate, valabile în anumite împrejurări de viață.

Uneori explicația poate lipsi, mai ales la copiii de vîrstă mică, deoarece utilitatea respectării cerințelor este evidentă. Alteori copiii își însușesc cerințele formulate de educator și le îndeplinesc pe baza respectului pe care-l poartă acestuia, a încrederii că educatorul îi conduce pe un drum bun. Cu cît copilul crește și își îmbogățește experiența socială, cu atît în fața lui se deschid perspective mai largi și se pun cerințe mai complexe. La cerințele formulate de părinți și profesori se adaugă treptat și tot mai intens cerințele formulate de colectiv : Organizația de pionieri, organizația U.T.C., întreprinderea sau instituția în care lucrează.

Colectivul are un rol din ce în ce mai însemnat în formularea cerințelor de comportare, în aprecierea comportării fiecărui membru al său. Ca participant la viața colectivului, tînărul ia parte la formularea acestor cerințe, la fundamentarea utilității lor, la stabilirea condițiilor și formelor de aplicare a lor, a măsurilor de stimulare. Acesta este drumul ce duce spre disciplina conștientă, spre autonomia morală, spre autodisciplină.

b. **Formarea deprinderilor de comportare disciplinată.** Deprinderile de comportare disciplinată încep să se formeze din primii ani ai vieții copilului, încă înainte de a-și însuși conștient conținutul normelor de conduită. Procesul acesta continuă și după ce copilul devine capabil să înțeleagă cerințele impuse de adulți și de colectiv. Calea de formare a deprinderilor de comportare disciplinată este *exercițiul*. Este vorba de repetarea unor acțiuni într-un cadru real, concret. Astfel, deprinderea de a intra ordonat în clasă se formează repetîndu-se de multe ori această acțiune cu ocazia intrării în clasă a elevilor, după fiecare pauză. Exercitarea continuă, zilnică a normelor de comportare duce la formarea și stabilizarea deprinderilor respective.

Trebuie remarcat că nu există totdeauna o sincronizare între însușirea normelor de comportare și formarea deprinderilor corespunzătoare, ci apare un decalaj între conștiința morală a individului și comportarea lui morală. În primii ani de viață, așa cum am arătat mai sus, deprinderile de comportare civilizată devansează însușirea normelor morale respective. Mai tîrziu însă, în epoca școlară, se observă o situație inversă : elevii cunosc normele de comportare disciplinată dar nu le respectă totdeauna, se abat de la ele. Însușirea conținutului unei norme de conduită este un proces finit în urma explicării și concretizării elementelor ei fundamentale. Așa, de exemplu, elevul înțelege ce înseamnă „a nu brusca pe colegi", înțelege rațiunea acestei cerințe, modul cum poate fi respectată, după ce i-a fost explicată și exemplificată. Respectarea acestei cerințe, formarea deprinderii și obișnuinței de a se comporta potrivit ei, este un proces care durează un timp îndelungat. O mulțime de factori aleatori fac ca procesul formării obișnuinței de a nu brusca pe colegi să prezinte oscilații mari, să înregistreze izbînzi și eșecuri. Formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare disciplinată este un proces dificil, care solicită răbdare, perseverență, încordarea voinței. Exercitarea unei cerințe de conduită ci-

Scanned with OKEN Scanner

vilizată stîrnește adesea conflicte interioare, o luptă a omului cu sine însuși. În această luptă elevul este ajutat de educator prin îndrumare și control. Dacă educatorul observă momente de ezitare, de cumpănă, de descurajare în activitatea elevului, îl poate stimula. El controlează și apreciază rezultatele activității elevului, evidențiază succesele și lipsurile lui, propune mijloace care să ajute la îmbunătățirea activității. Supravegherea, îndrumarea, controlul și analiza comportării elevilor, stimularea lor prin diferite forme de recompense și pedepse sînt căile prin care educatorul impulsionează și corectează exercitarea de către elevi a normelor de disciplină pînă la stabilizarea lor în deprinderi și obișnuințe trainice. Acest sprijin dat de educator este eficient dacă este un sprijin *individualizat*, corespunzător temperamentului, înțelegerii și sensibilității fiecărui elev, potrivit dificultăților pe care le întîmpină fiecare. Unuia trebuie să i se dezvolte încrederea în sine, altuia capacitatea de inhibiție, unul trebuie ajutat pînă începe activitatea, altul trebuie sprijinit necontenit pe parcurs.

Odată cu intrarea elevilor în Organizația de pionieri și apoi în organizația U.T.C., controlul exercitat de învățător sau profesor va fi preluat în mare măsură de către colectiv, înlesnindu-se astfel trecerea spre autocontrol.

Formarea unui om disciplinat este o sarcină educativă obligatorie și accesibilă fiecărui om.

4. MIJLOACE DE EDUCARE A DISCIPLINEI CONȘTIENTE

În societatea noastră socialistă, formarea unor oameni disciplinați stă în atenția tuturor factorilor educativi : familia, școala, organizațiile de tineret, armata, instituțiile de artă și cultură etc.

Principalele mijloace de educare a elevilor în spiritul disciplinei conștiente, utilizate de școală, sînt : *procesul de învățămînt, activitățile extradidactice, ordinea din școală* și *regimul de zi.*

Procesul de învățămînt este mijlocul de bază pentru educarea disciplinei conștiente în școală. El îi ajută pe elevi atît să-și însușească regulile de comportare civilizată, cît și să-și formeze deprinderi de comportare disciplinată.

Prin conținutul multor lecții elevii sînt ajutați să înțeleagă corect regulile de comportare, utilitatea lor socială, frumusețea unei conduite disciplinate.

Procesul de învățămînt solicită de asemenea formarea unui mare număr de deprinderi de comportare disciplinată. În timpul desfășurării lecțiilor, elevii sînt obligați, prin Regulile de purtare pentru elevi, prin regulamentul școlar, prin cerințele formulate de cadrele didactice și de colectivul clasei din care fac parte, să respecte anumite dispoziții și consemne : să păstreze ordinea și liniștea, să execute cerințele formulate de învățător sau profesor, să dovedească prin atitudinea lor respect și stimă

față de profesori și față de colegi. Activitatea elevilor în cadrul lecțiilor este adesea precis reglementată. Astfel, chiar în cazul cînd profesorul le dă elevilor să rezolve în mod independent teme, intervin o serie de dispoziții care trebuie respectate : profesorul indică precis exercițiile și problemele de rezolvat, impune prin ce metode să fie rezolvate, fixează timpul de muncă, permite sau interzice consultările între elevi etc. Toate aceste dispoziții trebuie respectate. Respectarea acestor cerințe se repetă zilnic, oră de oră ; este un exercițiu permanent și astfel are ca rezultat formarea deprinderilor de comportare disciplinată.

Activitățile extradidactice sînt de asemenea un mijloc de seamă la formarea și consolidarea disciplinei elevilor. Aceste activități se desfășoară de obicei în colectiv. Excursiile și vizitele, muncile social-utile, pregătirea serbărilor școlare, activitățile în cercuri de elevi etc. se desfășoară pe baza unor reguli, pe care trebuie să le respecte toți participanții. Altfel activitatea respectivă nu-și atinge scopul propus. Colectivul, prin organele sale de conducere, veghează ca acele reguli să fie respectate. Activînd zilnic în cadrul colectivului, elevul își formează deprinderi de comportare, vizînd întreaga sferă a disciplinei socialiste : cum se îmbracă, cum salută, cum se comportă față de colegi, cum își îndeplinește îndatoririle asumate, ce atitudine are față de bunul obștesc etc.

Un alt mijloc pentru formarea și întărirea disciplinei elevilor este **ordinea din școală.** Un mediu școlar bine organizat solicită și de la elevi ordine. O clasă curată, un coridor curat invită la păstrarea curățeniei ; un mediu ambiant dezordonat îmbie la dezordine. Laboratoarele, clasele, curtea, ținuta vestimentară a cadrelor didactice, punctualitatea lor, atitudinea lor față de elevi, totul concură la formarea unor deprinderi de comportare civilizată și la elevi. A organiza mediul în care activează elevii, a organiza activitatea lor, înseamnă a crea condiții pentru promovarea unei discipline ferme și active. Ordinea dintr-o școală este stabilită în *Regulamentul de ordine interioară al școlii.* Fiecare școală, ținînd seama de Regulile de purtare pentru elevi date de Ministerul Educației și Învățămîntului, își alcătuiește un Regulament de ordine interioară, în care sînt prevăzute amănunțit și precis normele după care se desfășoară activitatea în acea școală : sarcinile profesorilor de serviciu, ale elevilor de serviciu pe clasă și pe școală, supravegherea recreațiilor, luarea în primire a claselor, controlul curățeniei etc.

În sfîrșit, un alt mijloc care ajută la disciplinarea elevului este **regimul.** Regimul este un program după care se desfășoară munca și odihna copilului timp de o zi, în școală și familie. În cadrul acestui program se fixează timpul în care se desfășoară lecțiile în școală, timpul pentru pregătirea lecțiilor, pentru servirea meselor, pentru deplasarea de acasă la școală și înapoi, timpul necesar pentru joacă și ocupații libere, timpul de odihnă. Un bun regim respectă atît cerințe igienice cît și pedagogice.

În mod obișnuit regimul de muncă și de odihnă al elevilor este elaborat de învățător sau de dirigintele clasei și este adus la cunoștința familiei, care este solicitată să colaboreze la respectarea lui. Regimul nu este uniform pentru elevii din toate clasele și din toate școlile. El se schimbă, după vîrsta elevilor : copiilor mai mici li se acordă mai multe ore pentru

Scanned with OKEN Scanner

somn şi pentru joacă decît celor mari, în schimb celor mari li se fixează mai mult timp pentru pregătirea temelor şi pentru activităţi la libera alegere ; după timpul cînd sînt ocupaţi cu şcoala : elevii care frecventează cursurile de dimineaţă au alt regim decît cei care merg la şcoală după amiază ; după posibilităţile familiei : elevii care n-au condiţii de pregătire a lecţiilor acasă, îşi vor pregăti lecţiile la şcoală ; după particularităţile individuale ale copiilor şi după preocupările extraşcolare ale acestora : un copil debil are nevoie de mai mult timp de odihnă, un elev ocupat cu studii suplimentare va avea un regim diferit de al majorităţii colegilor lui.

Respectînd zi de zi regimul stabilit, elevul se obişnuieşte cu ordinea, cu organizarea precisă a muncii şi odihnei.

La stabilirea regimului pentru elevii din clasa lor, cadrele didactice trebuie să ţină seama de mai multe *cerinţe*. Regimul trebuie să fie *raţional* şi *ştiinţific*, adică să ţină seama de îmbinarea judicioasă a diferitelor forme de activitate, activităţile să fie plasate în timpul cînd se pot obţine cele mai bune rezultate, să li se acorde o durată care să nu suprasolicite pe copil, să se lase copilului suficient timp pentru odihnă şi destindere. Regimul trebuie să fie *precis*, indicînd ordinea activităţilor şi durata lor. În aplicarea regimului e bine să se manifeste *consecvenţă*, dar şi *elasticitate*. Dacă, de exemplu, regimul prevede două ore pentru pregătirea lecţiilor şi elevul a reuşit să le termine mai de vreme, el va trece la o altă activitate. Regimul devine astfel şi un mijloc de a-i învăţa pe elevi cum să-şi organizeze singuri timpul liber în mod util şi plăcut.

Elevii de vîrstă şcolară mică au nevoie de *supraveghere, de control* spre a respecta regimul fixat. Treptat însă, elevii de vîrstă şcolară mijlocie şi mare, unde tendinţa spre independenţă se manifestă puternic, să fie solicitaţi ca ei înşişi să-şi fixeze un regim adecvat. Un asemenea regim contribuie la disciplinarea vieţii şi comportării lor, devine o formă de autodisciplină.

5. CURENTE MODERNE PRIVIND DISCIPLINA ŞCOLARĂ

În pedagogia modernă problema disciplinei şcolare, a esenţei disciplinei, a metodelor şi mijloacelor de formare a ei este dintre cele mai controversate[22]. Iată principalele curente în această privinţă.

a. **Curentul disciplinei autoritare** este continuatorul unei practici educative vechi. Şcoala şi alte instituţii sociale aveau rolul de a-l învăţa pe copil să se supună normelor de viaţă stabilite de societate, norme care erau străine, exterioare şi opuse dorinţelor individului.

Societatea a folosit la început mijloace constrîngătoare, coercitive : pedepse fizice, supravegherea minuţioasă din partea adulţilor sau a colegilor, privarea de anumite libertăţi. Apoi a folosit pedepse morale, care nu sînt cu nimic mai puţin constrîngătoare decît cele fizice : note rele, admonestarea în faţa colegilor, anunţarea părinţilor etc. Pornindu-se de la ideea că natura umană este rea, pentru

[22] Marc-André Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, P.U.F., Paris, 1968.

Scanned with OKEN Scanner

a-l îmblînzi pe copil, pentru a-l socializa, s-au folosit, ca și pentru îmblînzirea animalelor, mijloace de constrîngere severă. Cea mai de seamă virtute care trebuia formată era *ascultarea*, ascultarea față de adult și, în fond, ascultarea față de clasa dominantă, care stabilea normele de comportare în societate.

S-a emis și părerea că abia după vîrsta adolescenței tînărul devine capabil să înțeleagă utilitatea normelor de comportare, spre a se supune lor în mod liber; pînă la această vîrstă este necesară constrîngerea exterioară, spre a disciplina pe copil. Părerea aceasta, susținută în trecut de J. Locke, I. Fr. Herbart, Fr. Paulsen, este promovată în timpurile mai noi de G. Kerschensteiner, Alain și alții.

Concepția despre esența naturii umane nu se schimbă dacă în locul pedepselor fizice și morale se acordă recompense fizice și morale, în vederea disciplinării elevilor. Oferind copilului daruri de tot felul (bani, cărți, obiecte dorite de el), aducîndu-i laude, evidențiindu-l în fața colegilor și a părinților, acordîndu-i premii, diplome de onoare etc., se face în fond apel tot la motive extrinseci, spre a obține de la el o conduită disciplinată. Regula de comportare este tot exterioară conștiinței lui și spre a-l determina să o respecte se îndulcesc mijloacele de stimulare, tot așa cum pentru dresarea animalelor în locul mijloacelor de tortură se folosesc stimulenți pozitivi. Desigur, umanizarea mijloacelor de obținere a disciplinei a însemnat un progres în practica educativă. Dar norma de conduită considerată ca fără legătură cu natura copilului, e impusă din afară.

Disciplina autoritară a fost și este viu criticată. Prin pedepse și recompense se obține numai pentru moment respectarea normelor de conduită, o ordine formală, aparentă. Îndată ce elevul nu mai simte presiunea constrîngerii sau atracția recompensei, disciplina dispare, iar comportarea îmbracă forme negative accentuate. Spre a evita pedepsele sau spre a primi recompense, elevii se obișnuiesc să fie fățarnici, mincinoși, ipocriți, lingușitori. Prin asemenea mijloace este periclitată formarea caracterului și integritatea personalității. Multe refulări își au cauza în pedepse, amenințări, umiliri suferite de copil din partea părinților sau cadrelor didactice.

b. **Curentul disciplinei libertare.** Pornind de la concepțiile pedagogice ale lui J. J. Rousseau, Ellen Key și L. Tolstoi, un număr mare de pedagogi contemporani au susținut teoretic și au inițiat experimente pedagogice, în care disciplina urma să se instaureze fără niciun fel de constrîngere exterioară, fără nici o presiune din partea adulților, fără sfaturi, fără ordine, fără interdicții, fără pedepse și recompense. Copilul este bun de la natură și deci trebuie lăsat să se manifeste în mod liber. Educatorul n-are niciun drept să intervină spre a disciplina pe copil, ci să-i lase totală libertate de a se manifesta conform tendințelor și trebuințelor lui naturale. Numai într-o asemenea atmosferă de libertate se dezvoltă personalitatea omului.

Experimentele pedagogice în care educatorii nu interveneau nici direct, nici indirect spre a introduce disciplina în clasele pe care le conduceau, au eșuat. Școala primară înființată și condusă de L. Tolstoi la Iasnaia Poliana, unde elevii intrau și ieșeau din clasă cînd doreau și se ocupau cu ceea ce le plăcea nu a dat rezultatele scontate de marele scriitor rus[23]. Tot așa, experimentul efectuat la Hamburg (1908) de

[23] L. Tolstoi, *L'école de Iasnaïa Poliana*, 3-e édition, Paris, Albert Savine, 1888; C. Narly, *Tolstoi educator*, București, Casa Școalelor, 1929.

mai mulţi institutori, ghidaţi de aceeaşi încredere absolută în natura bună a copilului, unde disciplina era lăsată exclusiv în seama elevilor, a trebuit să fie părăsit [24].

Alţi pedagogi (Gustav Wynecken, Berthold Otto, O. Demolins, Otto Stecke) au creat un cadru organizatoric, în care elevii să activeze şi să-şi asume menţinerea disciplinei. S-au creat astfel „comunităţi şcolare", s-a aplicat „self government"-ul, cu scopul de a apropia disciplina elevilor de cea din viaţa socială. Despre asemenea forme de organizare, despre rezultatele şi limitele lor am amintit în capitolul *Educaţia elevilor în spirit colectivist*. Reamintim aici doar că lipsa de disciplină a fost unul din motivele pentru care experienţele şcolare respective au fost abandonate.

Care sînt greşelile de bază ale pedagogici libertare ? Evident, cele mai multe greşeli pornesc de la acreditarea concepţiei despre bunătatea originară a naturii umane şi deci şi a copilului. Este un punct de vedere infirmat de pedagogia, psihologia şi sociologia ştiinţifică, punct de vedere pe care J. Dewey îl numeşte, pe bună dreptate, „romantic". Marii pedagogi ai secolului nostru, Ed. Claparède, G. Kerschensteiner, Ad. Ferrière, J. Dewey, A. S. Makarenko — care au fost şi fini psihologi — au combătut pe susţinătorii disciplinei libertare. Ei au arătat că lăsate fără îndrumare, trebuinţele copilului nu se dezvoltă în mod necesar spre bine. Nu toţi copiii se vor comporta disciplinat, în orice ocazie. Unii, cînd vin la şcoală, sînt deja „montaţi" într-o direcţie greşită.

Disciplina nu este un dar natural, ci este o cucerire a omului. Ea este rezultatul unei lupte de socializare a individului. A face din trebuinţele individului busola comportării înseamnă a lipsi activitatea educativă de scop, de ideal. O şcoală, care ar lăsa disciplina la liberul plac al copiilor, nu i-ar pregăti pentru cerinţele sociale, ar fi ca un corp străin în organismul social. Orice societate organizată formulează şi impune membrilor ei un cod de norme de comportare, pe care tineretul trebuie să şi le însuşească şi să le respecte. Societatea are dreptul, are obligaţia chiar, de a veghea ca aceste norme să fie respectate.

Un alt punct de plecare greşit al susţinătorilor disciplinei libertare constă în supoziţia că pe copii i-ar incomoda disciplina, că ei ar prefera comportările neîngrădite de nici o normă. Observaţiile făcute de pedagogi, psihologi şi sociologi, dovedesc din contra că ei preferă o activitate disciplinată, cu norme stricte şi chiar cu sancţiuni. În mod cert după vîrsta de 3 ani, activitatea obişnuită a copiilor, jocul, se desfăşoară după reguli stricte, pe care ei se străduiesc să le respecte cît mai exact. Copilul aşteaptă de la educatorul său ca acesta să se facă avocatul „mai binelui din el" [25] şi să-l ajute în această direcţie.

c. **Curentul disciplinei liber consimţite.** Din critica făcută celor două curente prezentate anterior s-a conturat, într-o oarecare măsură, poziţia curentului disciplinei liber consimţite. Copilul nu este de la natură nici bun, nici rău. Tendinţele şi dispoziţiile lui sînt inconstante, maleabile în toate direcţiile, conform influenţelor pe care mediul social şi educaţia le vor exercita asupra lui. În şcoală, dascălul este responsabil faţă de societate de direcţia în care se va dezvolta fiecare elev al său. El nu are dreptul să treacă această responsabilitate asupra elevilor.

[24] J. R. Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris et Neuchâatel, 1936, p. 11—59.

[25] v. R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, p. 555.

Scanned with OKEN Scanner

Ordinea, disciplina este un element esențial pentru reglarea și buna desfășurare a vieții sociale. Societatea stabilește normele de comportare necesare pentru menținerea și progresul său. Aceste norme trebuie să fie însușite și respectate de toți membrii ei. Familia, organizațiile de tineret și mai ales școala trebuie să le inculce în conștiința copilului, încît ele să devină un element al conștiinței copilului, să fie înțelese, acceptate și interiorizate de acesta, ca și cînd ele ar reprezenta propriile lui dorințe și interese. Disciplina se formează progresiv, se cucerește încetul cu încetul. Odată cu creșterea experienței sociale, a capacității de înțelegere și de reprezentare a elevilor se trece de la o disciplină exterioară spre o disciplină interioară, de la eteronomie spre autonomie, de la respectarea consemnelor pe bază de autoritate, la respectarea lor pe baza înțelegerii necesității lor. Disciplina este deci un proces social continuu, dar nu uniform și lin, ci plin de contradicții și lupte între tendințele individualiste, egoiste și cerințele sociale [26].

Disciplina se formează și se consolidează în activitate, în procesul de realizare a unor obiective fixate de individ sau de societate.

Natura umană este maleabilă. Disciplina liber consimțită este un mijloc de a-l determina pe om să-și devină util sieși și colectivității, de a se depăși necontenit pe sine. Școala are obligația socială de a-l ajuta în această direcție.

IV. EDUCAREA ATITUDINII SOCIALISTE FAȚĂ DE MUNCĂ ȘI FAȚĂ DE PROPRIETATEA OBȘTEASCĂ

1. ATITUDINEA SOCIALISTĂ FAȚĂ DE MUNCĂ

Atitudinea oamenilor față de muncă s-a schimbat în decursul timpului, în funcție — în primul rînd — de natura relațiilor de producție și de nivelul tehnic al uneltelor de muncă. Cît timp de roadele muncii nu se bucura cel care le-a produs, ci stăpînii mijloacelor de producție, cît timp munca se desfășura în condiții extenuante, solicitînd la maximum forța fizică a muncitorului și punîndu-i adesea în pericol sănătatea, integritatea corporală și însăși viața, atitudinea omului față de muncă nu putea fi decît de repulsie.

Clasele stăpînitoare au disprețuit munca, în special munca fizică, și au nutrit același dispreț și față de oamenii muncii. A munci cu brațele era ceva dezonorant, înjositor. Era o activitate rezervată numai celor exploatați, oamenilor considerați inferiori.

O nouă atitudine față de muncă s-a putut forma numai după instaurarea relațiilor de producție socialiste. Oamenii muncii, în calitatea lor

[26] G. G. Antonescu, *Educația morală în școala românească*. București, Ed. Națională ; A. Manolache, *Disciplina. Libertate și autoritate în educație*. București, Ed. Casei Școalelor, 1947.

Scanned with OKEN Scanner

de producători și de stăpîni ai mijloacelor de producţie, devin conștienți de faptul că munca reprezintă principalul mijloc pentru satisfacerea trebuinţelor materiale și spirituale și pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalităţii lor, pentru înflorirea întregii societăți. În condiţiile societăţii socialiste, munca devine izvor de satisfacţie, de afirmare, dar și criteriul aprecierii valorii omului.

Atitudinea nouă, socialistă faţă de muncă se caracterizează printr-un număr de calităţi, care exprimă relaţiile obiective și subiective dintre omul societăţii socialiste pe de o parte și proprietatea comună asupra mijloacelor de producţie, rezultatele muncii, tovarășii de muncă pe de altă parte. Dragoste și respect faţă de muncă și faţă de oamenii muncii, străduinţa de a-și îmbunătăţi necontenit munca, de a-și ridica nivelul de pregătire științifică și profesională, de a învinge rutina și de a promova noul în muncă sînt calităţi caracteristice omului orînduirii socialiste. Alte calităţi specifice noii atitudini faţă de muncă izvorăsc din situaţia obiectivă că în socialism oamenii muncii sînt și proprietari ai mijloacelor de producţie. De aici rezultă grija și respectul faţă de bunul obștesc, apărarea proprietăţii socialiste, folosirea raţională a mașinilor și utilajelor, a materiei prime și a energiei de producţie, lupta contra risipei și a rebuturilor, spiritul de economie. Disciplina socialistă a muncii este o consecinţă firească a noilor relaţii de producţie. A cere și a da sprijin în muncă, a-ţi îndeplini conștiincios și la timp sarcinile de producţie, a combate trîndăvia și chiulul, a lupta împotriva întîrzierilor și absentărilor nemotivate, a folosi cu maximum de eficienţă întregul timp de muncă sînt de asemenea însușiri caracteristice ale noii atitudini faţă de muncă.

Noua atitudine faţă de muncă este o consecinţă a instaurării relaţiilor de producţie socialiste, dar fiind un element al conștiinţei și comportării morale, ea nu se formează automat și simultan cu schimbarea bazei economice a societăţii. Așa cum a dovedit clar și convingător filozofia marxistă, schimbările din conștiinţa socială se produc mai încet decît cele din existenţa socială. Astfel se explică menţinerea unor rămășiţe ale atitudinii burgheze faţă de muncă, după instaurarea relaţiilor de producţie socialiste, care se manifestă prin parazitism, dispreţ faţă de munca fizică, neglijenţă și risipă la locul de muncă etc. Atitudinea socialistă faţă de muncă și faţă de proprietatea obștească se formează, se educă.

2. MIJLOACELE PENTRU CULTIVAREA ATITUDINII SOCIALISTE FAŢĂ DE MUNCĂ ȘI FAŢĂ DE BUNUL OBȘTESC

Formarea atitudinii socialiste faţă de muncă și faţă de proprietatea obștească la tineretul din ţările socialiste implică influenţarea întregii lui personalităţi.

E necesar ca tînărul să înţeleagă importanţa muncii pentru viaţa socială și individuală, să fie convins de valoarea economică, formativă și

Scanned with OKEN Scanner

educativă a muncii, de rolul pe care îl are munca fizică și intelectuală în progresul omenirii, în construirea socialismului și în formarea personalității individului.

Este necesar apoi să se formeze la tineri o gamă largă de sentimente în legătură cu practicarea muncii (în special a muncii fizice) : respect față de orice muncă și față de cei care o practică, dispreț față de leneși și față de orice formă de parazitism social, bucuria muncii împlinite.

Mai este necesară formarea unor deprinderi și obișnuințe de muncă : obișnuința de a fi ocupat, de a învinge greutățile, de a duce pînă la capăt munca începută, de a presta și munci neplăcute, de a-și organiza munca după un plan, de a munci în colectiv.

În sfîrșit, cultivarea unor trăsături de voință și de caracter vine în sprijinul formării și dezvoltării atitudinii socialiste față de muncă, după cum și această calitate morală a omului societății socialiste impulsionează formarea trăsăturilor de voință și caracter : perseverența, punctualitatea, conștiinciozitatea, inițiativa, solidaritatea, hărnicia, exigența.

Se constată astfel că atitudinea socialistă față de muncă este rezultatul unor influențe multilaterale asupra omului, în condițiile obiective ale relațiilor de producție socialiste și ale proprietății comune asupra mijloacelor de producție.

La realizarea sarcinilor arătate mai sus își pot aduce contribuția toți factorii educativi : familia, organizațiile de tineret, școala. Fiecare din acești factori poate influența asupra intelectului, afectivității, voinței și caracterului copiilor și tineretului în această direcție.

Ne referim, în cele ce urmează, la mijloacele folosite de școală pentru formarea atitudinii socialiste față de muncă la elevi.

Cînd vin la școală copiii posedă unele deprinderi de muncă. Familia i-a obișnuit să-și îngrijească hainele și încălțămintea, să-și facă patul, să ajute la unele treburi gospodărești. De asemenea, în grădiniță copiii și-au format deprinderi de a efectua lucrări din carton și hîrtie, de a mînui cu grijă jucăriile și materialul didactic, de a se ajuta în muncă. Școala continuă și îmbogățește deprinderile și obișnuințele de muncă ale elevilor, dar mai ales contribuie la înțelegerea semnificației sociale a muncii.

Procesul de învățămînt este forma de activitate dominantă, cît copilul este în școală. Caracterul organizat și îndrumat al acestei activități îi conferă posibilități mai adînci de a influența atitudinea elevului față de muncă, decît o pot face jocul și ocupațiile libere.

Din conținutul multor lecții elevii află care este rolul muncii în formarea omului. Atît din conținutul lecțiilor, cît și din participarea la procesul muncii, elevii se conving că munca asigură existența societății și este principalul mijloc de dezvoltare multilaterală a personalității. De asemenea, din studierea diferitelor discipline, ei află care este importanța instruirii, a însușirii științei și tehnicii înaintate pentru sporirea eficienței muncii. Aceste cunoștințe devin apoi convingeri, cînd ei înșiși efectuează lucrări practice în atelierele școlare sau în întreprinderi.

Alături de formarea conștiinței despre importanța muncii, în cadrul procesului de învățămînt se formează și sentimente pozitive față de muncă

Scanned with OKEN Scanner

și de oamenii muncii. Prin contactul cu arta, cu operele literare, elevii ajung să trăiască sentimente de admirație față de eroismul în muncă, față de pasiunea pentru muncă. Adesea din rîndul acestor eroi ai muncii își aleg ei exemple de urmat sau chiar idealul de viață. Rezultatele bune, pe care le obțin elevii prin prestarea conștiincioasă a unei muncii fizice sau intelectuale, constituie un izvor de adînci satisfacții, bucurii intense, ceea ce contribuie, de asemenea, la orientarea atitudinii lor față de muncă.

Procesul de învățămînt, mai ales dacă folosește metode active, euristice, îl obișnuiește pe elev cu munca ordonată, conștiincioasă. Elevul își dă seama că rezultatele obținute depind de efortul depus de el, de perseverența cu care a lucrat și de pregătirea sa anterioară.

Activitățile pe care le efectuează elevii în clasă sau acasă cultivă capacitatea de efort, obișnuința de a munci conștiincios și la timp, de a face lucru de bună calitate. Toate aceste activități ajută la formarea unei atitudini juste față de muncă.

Fără a pierde din vedere influența pe care explicațiile și exemplele o exercită asupra convingerilor și sentimentelor tineretului, nu trebuie însă să exagerăm aportul lor la determinarea atitudinilor și comportării lui morale. Ca și alte calități morale, atitudinea socialistă față de muncă se formează mai ales în decursul *îndeplinirii sarcinilor școlare, al muncilor social-utile*. În școala noastră, alături de studierea disciplinelor realiste și umaniste, au fost introduse și discipline care vizează pregătirea tehnico-productivă a elevilor. Activitățile desfășurate în cadrul orelor de îndeletniciri practice, munca în ateliere școlare, pe loturi experimentale, în întreprinderi, pe șantiere etc., contribuie în mod substanțial la formarea unei atitudini înaintate față de muncă.

Munca de folos obștesc desfășurată de elevi atît în decursul anului școlar cît și în vacanță, îi deprinde cu organizarea ei judicioasă. În cadrul muncilor patriotice elevii lucrează adesea alături de oameni maturi, de muncitori calificați, de la care învață ce înseamnă a munci cu simț de răspundere și cu devotament, ce înseamnă a da produse de calitate și a face economii.

Școala contribuie la educarea atitudinii socialiste față de muncă și prin încadrarea elevilor într-un climat de muncă organizat și exigent, de ordine și disciplină. Cele mai frumoase sfaturi și cele mai întemeiate argumente despre utilitatea muncii și despre valoarea ei educativă nu vor duce la formarea unei atitudini sănătoase față de muncă, dacă în școală și în mediul ambiant elevii întîlnesc situații în contradicție cu ceea ce li se spune. O lecție nepregătită, un experiment nereușit la lecția de fizică, un profesor care predă plictisit și dezinteresat, mobilier și material didactic ținut în condiții necorespunzătoare, începerea activităților cu întîrziere față de program, fac ca ideile corecte însușite de elevi despre valoarea muncii și îndemnurile — chiar impresionante — vizînd formarea unei atitudini sănătoase față de muncă să nu-și atingă scopul.

Scanned with OKEN Scanner

3. CERINȚE PEDAGOGICE DE ORGANIZARE ȘI DESFĂȘURARE A MUNCII ELEVILOR

Din cele arătate mai sus rezultă că munca este principalul mijloc de formare a atitudinii socialiste față de muncă și de proprietatea obștească, dar nu orice muncă și nici în orice condiții s-ar desfășura ea.

Cunoașterea scopului urmărit și convingerea despre importanța socială a muncii pe care o au de îndeplinit sînt cerințe fundamentale pentru ca munca să contribuie la formarea elevilor. Dacă munca nu are la bază o motivație socială, dacă elevii nu au clar scopul urmărit și nu au aderat rațional și afectiv la realizarea acelui scop, munca prestată de ei nu are valoare educativă, rămîne, cum spunea A. S. Makarenko, „un proces neutru" [27].

Aspectele educative și atitudinea socialistă față de muncă se formează în condiții mai propice dacă *munca se organizează și se desfășoară în colectiv*. Munca în colectiv generează relații multiple și variate între elevi, le dezvoltă conștiința responsabilității și capacitatea de a subordona interesele personale celor colective, îi obișnuiește cu munca organizată și planificată, cu colaborarea și sprijinul reciproc.

Efectuarea de munci variate și progresive este o altă cerință pedagogică. Respectarea ei determină obținerea multor rezultate bune. Varietatea muncilor înlătură monotonia, plictiseala, la care ar duce repetarea acelorași munci. Efectuarea unor munci variate obligă colectivul să se organizeze într-un mod nou, corespunzător cu noul specific al muncii, ceea ce duce la îmbogățirea experienței de muncă a colectivului și a membrilor lui. Pe de altă parte, dozarea progresivă a muncii, antrenarea elevilor la eforturi progresive — dar accesibile forței și priceperilor lor — are ca rezultat stimularea activității și creșterea interesului și a experienței de muncă. Uneori elevii sînt solicitați să depună eforturi mai mari schimbînd obiectul muncii (împletituri cu rafie, împletituri cu papură, împletituri cu răchită), alteori mărind durata de muncă, alteori sporind cerințele față de tehnica de execuție. Creșterea dificultăților obligă pe elevi la efort, la mobilizarea capacităților fizice și psihice și prin aceasta la dezvoltarea lor.

Recomandarea de a se efectua munci variate nu trebuie înțeleasă în sensul de a da elevilor numai munci plăcute. Ei trebuie obișnuiți să muncească și în domenii neatractive, să presteze munci mai puțin atrăgătoare, dar a căror necesitate socială au înțeles-o.

O altă cerință pedagogică pentru organizarea și desfășurarea muncii elevilor este *cunoașterea* de către aceștia a *rezultatelor obținute*. Dacă elevii văd rezultatele concrete ale muncii lor, dacă văd folosul pe care-l are societatea sau ei personal de pe urma activității prestate, aceasta îi va convinge mai adînc despre utilitatea eforturilor făcute, decît explicațiile verbale. Totodată, aceste rezultate generează puternice trăiri afective:

[27] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, București, Editura de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, p. 81.

bucurie, încredere, optimism, dacă s-au obținut rezultate bune ; tristețe, dezamăgire, dacă s-au obținut rezultate slabe. Rezultatele bune devin un stimulent pentru munca viitoare a elevilor. Rezultatele slabe au efecte diferite asupra elevilor și colectivelor : pe unii îi demoralizează, îi inhibă, pe alții îi stimulează, îi îndîrjește în muncă. E necesar ca educatorii să analizeze cauzele insuccesele și să ajute pe elevi să-și organizeze mai bine munca, spre a învinge greutățile și a obține rezultate bune. Atitudinea socialistă față de muncă nu concordă cu resemnarea față de insuccese.

Buna organizare și desfășurare a muncii elevilor solicită de asemenea respectarea următoarelor cerințe : *alegerea judicioasă a muncilor de efectuat și planificarea lor, justa repartizare a forțelor colectivului, îmbinarea îndrumării de către educator cu inițiative din partea elevilor, organizarea întrecerilor și a ajutorului în muncă, ținerea evidenței rezultatelor și permanenta stimulare a elevilor și colectivelor prin control și apreciere.*

Dintre muncile care pot fi prestate de elevi se aleg de preferință cele care au o înaltă valoare educativă prin semnificația lor socială, care sînt potrivite posibilităților de efort ale elevilor și nu-i supraîncarcă.

Cînd, la efectuarea unei munci, participă grupuri mari de elevi, este necesară formarea unor colective de mărime potrivită, în raport cu activitatea ce trebuie efectuată, încît să permită atribuirea de sarcini concrete fiecărui elev, urmărirea muncii întregului colectiv și a fiecărui elev în parte, posibilități de îndrumare și ajutorare cînd este nevoie. Dacă mai multe colective prestează același fel de muncă, ele trebuie să fie sensibil de forțe egale ; dacă însă prestează munci diferite, atunci mărimea lor, vîrsta elevilor, aptitudinile și experiența lor de muncă vor fi diferite, conform specificului sarcinilor de îndeplinit. Alegerea conducătorului fiecărui colectiv și instruirea acestora, cunoașterea precisă a scopului urmărit, a mijloacelor de folosit, a normelor de respectat și a condițiilor reale în care se va lucra sînt, de asemenea, probleme care țin de justa repartizare a forțelor colectivului.

Organizarea întrecerii între grupele care iau parte la munci social-utile constituie un mijloc pentru obținerea de rezultate mai bune. Se va avea în vedere ca printre obiectivele întrecerii să figureze nu numai aspectele cantitative ale muncii, ci și cele care privesc calitatea muncii, disciplina și întrajutorarea din cadrul colectivului, punctualitatea și frecvența regulată, organizarea judicioasă a colectivului. Dacă întrecerea nu este bine organizată ea poate duce la cultivarea unor sentimente și trăsături negative : orgoliu, dispreț față de cei învinși, necinste, superficialitate în muncă, egoism. Prin asemenea efecte ea nu ajută la formarea la elevi a atitudinii socialiste față de muncă. Competiția nu trebuie să anuleze obligațiile de întrajutorare pe care un colectiv le are față de altul.

Cunoașterea rezultatelor obținute de fiecare colectiv cît și de totalitatea colectivelor constituie, de asemenea, un mijloc de stimulare în muncă. Este bine ca evidența rezultatelor să se țină corect și la zi, într-o formă concretă, simplă, atractivă, conform criteriilor de apreciere cunoscute și acceptate de toți participanții. În modul acesta fiecare colectiv își va da seama de aspectele pozitive și negative ale muncii lui, va putea informa

alte colective despre procedeele folosite de el în sectoarele în care a obținut succese și va putea cere lămuriri de la colectivele care au obținut rezultate mai bune decît el.

La formarea atitudinii socialiste față de muncă contribuie și controlul și aprecierea activității elevilor sau colectivelor. Prin control se urmăresc toate aspectele activității : rezultatele cantitative și calitative ale muncii, disciplina, relațiile tovărășești. Dacă este efectuat permanent și sistematic, controlul obișnuiește pe elevi să muncească perseverent, conștiincios și continuu, să ducă pînă la capăt munca începută, să efectueze și munci mai puțin plăcute și atractive, să evite delăsările și activitatea în salturi.

Controlul trebuie însoțit de apreciere și de îndrumare. Elevii și colectivele care obțin rezultate deosebite în muncă vor fi evidențiați, atît ca o răsplată pentru străduința și efortul depus, cît și ca un stimulent pentru ei și ceilalți elevi. Elevii și colectivele care au rezultate slabe vor fi dezaprobați de educator și de ceilalți elevi, vor fi criticați, dar fără a jigni demnitatea lor. Critica este eficientă dacă nu izolează pe elev sau colectivul vizat, nu-l descurajează, ci din contra îl mobilizează și îl determină să găsească în sine forța și inițiativa de a obține rezultate din ce în ce mai bune. Respectarea acestor cerințe pedagogice față de munca individuală a elevilor și mai ales față de cea desfășurată de colective de elevi asigură formarea acelui complex de calități morale, care sînt structurate în atitudinea socialistă față de muncă.

V. EDUCAREA ELEVILOR ÎN SPIRITUL UMANISMULUI SOCIALIST

1. UMANISMUL SOCIALIST

Umanismul este concepția care recunoaște demnitatea, valoarea și posibilitățile nelimitate de desăvîrșire ale omului și militează pentru dezvoltarea liberă a personalității umane. În fiecare orînduire socială au existat concepții umaniste, care poartă amprenta condițiilor social-economice existente, a intereselor și a idealurilor claselor sociale care le-au elaborat. De aceea, de la o epocă la alta, de la o țară la alta, de la o clasă socială la alta, umanismul are nuanțe, particularități de conținut. Totuși, pe tot parcursul istoriei, cele mai de seamă concepții umaniste au exprimat și idei comune, în care se reflectă esența sa, idealurile sociale ale maselor populare.

Un moment important din dezvoltarea concepțiilor umaniste l-a reprezentat epoca Renașterii (sec. XIV—XVI). Dezvoltarea forțelor de producție și a economiei (trecerea de la munca în ateliere meșteșugărești, la producția manufacturieră), a organizării sociale (formarea statelor centralizate în locul fărîmițării feudale), dezvoltarea științei și culturii (înflorirea artei, a literaturii, a științei, a gîndirii filozo-

Scanned with OKEN Scanner

fice şi social-politice) au determinat o puternică reacţie faţă de concepţia feudală despre om şi de modul cum era tratat omul. F. Engels, a arătat că Renaşterea a fost cea mai mare răsturnare progresistă din cîte cunoscuse pînă atunci omenirea. Toate acestea au dus şi la formularea unei noi concepţii despre om, despre locul lui în univers. Faţă de ascetismul predicat de concepţia religioasă medievală, umaniştii renascentişti au afirmat legitimitatea fericirii terestre, a bucuriei de a trăi ; faţă de misticismul medieval au proclamat dreptul raţiunii de a discerne ce e corect şi ce e eronat, ce e bine şi ce e rău ; în locul culturii bisericeşti, au afirmat dreptul unei culturi profane ; în locul unei filozofii în centrul căreia se găsea divinitatea, au construit o nouă filozofie în centrul căreia se află omul, ca fiinţă liberă şi creatoare ; în locul concepţiei pesimiste despre om, propagată de creştinism (omul este o fiinţă coruptă prin „păcatul originar", condamnată la trudă, la post şi rugăciuni în viaţa aceasta, spre a dobîndi fericirea în altă lume), umaniştii (Erasmus, Vittorino da Feltre) au promovat ideea despre natura bună a omului, despre încrederea în capacitatea de dezvoltare a fiecărui om ; în locul unei dezvoltări unilaterale, înguste a omului, au promovat ideea dezvoltării multilaterale, a omului universal, aşa cum au fost acei titani ai creaţiei şi ai acţiunii : Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael etc.

În secolele următoare, concepţiile umaniste au fost reprezentate mai ales de largul curent al iluminismului. Răspîndirea culturii în mase, îmbunătăţirea stării economice, lupta pentru drepturi politice, încrederea în puterea raţiunii, condamnarea pedepselor fizice, propagarea ideilor de libertate şi egalitate au stat în atenţia iluminiştilor de pe cele mai avansate poziţii.

În patria noastră, umanismul renascentist s-a manifestat în sec. XV şi XVI în Transilvania (Nicolaus Olahus, I. Honterus, Ioan Sommer, Fr. David) şi Banat (Mihail Halici), iar în secolele al XVI-lea şi al XVII-lea şi în Ţara Românească şi Moldova (Miron Costin, stolnicul C. Cantacuzino, Nicolae Milescu, mitropolitul Dosoftei, Dimitrie Cantemir şi alţii). Umaniştii români s-au afirmat mai ales în demonstrarea originii romane a poporului şi a limbii române, a unităţii de neam şi limbă a românilor, ceea ce în condiţiile social-istorice din acel timp venea în sprijinul luptei de eliberare a poporului român de sub dominaţia străină şi de promovare a limbii române ca limbă oficială, în locul celei slavone.

Dacă în perioada de ascensiune a burgheziei, umanismul ei a avut un caracter progresist, după ce burghezia devine clasă dominantă umanismul ei a intrat în contradicţie cu natura exploatatoare caracteristică orînduirii capitaliste. Capitalismul a dus inevitabil la parcelarea omului, la mutilarea lui, la înstrăinare, la dezumanizare. Procesul acesta a fost adînc studiat de K. Marx şi F. Engels. Economia capitalistă a dus la dubla înstrăinare a omului : faţă de produsul muncii sale şi faţă de propria sa muncă.

Producţia capitalistă a dus la separarea oraşului de sat, la condamnarea populaţiei rurale la incultură („idiotismul vieţii rurale", după expresia lui Marx) ţinînd-o departe de un schimb intens material şi spiritual cu alte colective umane. Producţia capitalistă determină mutilarea omu-

Scanned with OKEN Scanner

lui muncii, obligîndu-l să-și sacrifice toate posibilitățile intelectuale și fizice pentru perfecționarea unilaterală, pentru perfecționarea unei singure aptitudini, cea cerută de munca parcelară la care e condamnat. „Divizîndu-se munca sa divide și omul“ [28], arăta F. Engels. Iar diviziunea muncii este o necesitate obiectivă a dezvoltării producției.

Producția capitalistă a dus inevitabil și la separarea muncii intelectuale de munca fizică. Inițiativa, inteligența în procesul producției sînt încredințate tehnicienilor, inginerilor ; muncitorul a devenit o mașină sau chiar o anexă a mașinii, obligat să efectueze mecanic mișcări simple.

Dezumanizarea omului e un proces legic în societatea capitalistă, e o lege imanentă a capitalismului, o necesitate oarbă. Dacă un capitalist ar încerca să reducă ziua de muncă a muncitorilor sau să le mărească salariile, ar fi strivit de concurență. Spre a se menține, el trebuie să exploateze. Capitalul nu se menține decît dezvoltîndu-se. Goana după cîștig este mobilul producției capitaliste și aceasta duce necesar la pauperizarea muncitorului, la dezumanizarea lui : „. . . cu cît muncitorul produce mai mult, cu atît are de consumat mai puțin ; cu cît produce mai multe valori, cu atît mai depreciat și mai lipsit de demnitate devine el însuși ; (. . .) cu cît mai ingenioasă devine munca lui, cu atît mai mare devine sărăcia spirituală a muncitorului (. . .)“ [29].

Societatea socialistă a promovat un umanism nou, superior, umanismul socialist. Umanismul marxist exprimă o concepție și o atitudine nouă față de om. Proprietatea privată și exploatarea au dus la alienarea omului, la pierderea demnității lui ; desființarea proprietății private și a oricărei forme de exploatare înseamnă recucerirea omului, considerarea și tratarea omului ca valoare supremă. Umanismul burghez a avut și are caracter abstract, contemplativ ; umanismul socialist are caracter activ, asigură condițiile necesare pentru afirmarea demnității omului, pentru dezvoltarea lui multilaterală. Nici diviziunea socială a muncii nu mai generează, în condițiile socialiste, mutilarea, dezumanizarea omului. Muncitorul participă conștient și creator la conducerea întreprinderii, la toate aspectele vieții sociale și culturale. Munca la bandă este desfășurată de un om care are o vedere de ansamblu asupra produsului industrial, care înțelege valoarea socială a muncii sale și încearcă satisfacția morală a slujirii societății, ale cărei tendințe și aspirații le împărtășește.

În patria noastră, atitudinea umanistă față de om constituie o preocupare permanentă a conducerii de partid și de stat. „Preocuparea fundamentală a partidului, țelul suprem al politicii sale, rațiunea însăși a construcției orînduirii socialiste și sensul a tot ce înfăptuim este creșterea bunăstării materiale și spirituale a maselor, satisfacerea cît mai deplină a nevoilor întregului popor, asigurarea condițiilor pentru manifestarea plenară a personalității umane“ [30], arată tovarășul Nicolae Ceaușescu.

[28] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, p. 288.

[29] K. Marx, F. Engels, *Scrieri din tinerețe*, București, Ed. politică, 1968, p. 552.

[30] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. VII, Buc., Ed. politică, 1973, p. 491.

Scanned with OKEN Scanner

Desfiinţarea exploatării şi a oricărei forme de asuprire, ridicarea necontenită a nivelului de viaţă materială şi spirituală a maselor, dreptul fiecărui om la dezvoltarea multilaterală a personalităţii, promovarea relaţiilor de colaborare şi ajutor reciproc — sînt aspecte ale atitudinii umaniste promovate de statul socialist. În *Programul Partidului Comunist Român* de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism se prevede ca prin mecanizarea şi automatizarea proceselor de producţie, prin creşterea gradului de calificare a oamenilor muncii, prin lărgirea orizontului lor de cultură să se realizeze „apropierea treptată dintre munca fizică şi cea intelectuală, dintre sat şi oraş“ [31]. De asemenea, prin mecanizarea şi chimizarea agriculturii se va ajunge la lichidarea tot mai puternică a deosebirilor esenţiale dintre munca în agricultură şi cea din industrie, încît „munca din agricultură va deveni tot mai mult o variantă a muncii industriale“ [32]. În sfîrşit, policalificarea muncitorilor „va reprezenta o schimbare calitativă în caracterul diviziunii muncii contribuind atît la dezvoltarea liberă a personalităţii umane, cît şi la satisfacerea în condiţii superioare a intereselor şi cerinţelor generale ale societăţii“ [33].

La Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român, din noiembrie 1974, a fost adoptat şi *Codul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, ale eticii şi echităţii socialiste,* ca ghid în comportarea oamenilor. Respectarea prevederilor acestui cod va duce la promovarea unor raporturi noi între oameni, „la crearea unui nou umanism care pune pe primul plan omul şi totodată îmbină interesele particulare cu cele ale întregii societăţi, asigură bunăstarea şi fericirea fiecăruia, odată cu a întregului popor“ [34]. În acest Cod sînt cuprinse cele mai de seamă norme morale, în care se reflectă concepţia comunistă despre umanism. La ele ne vom referi în paginile următoare.

2. MIJLOACE DE EDUCARE A ELEVILOR ÎN SPIRITUL UMANISMULUI SOCIALIST

Familia, organizaţiile de tineret, instituţiile cultural-artistice, justiţia, opinia publică din patria noastră promovează atitudinea umanistă în relaţiile dintre oameni : *respect pentru demnitatea omului, grija faţă de om, încrederea în om.* Literatura, filmele, presa analizează relaţiile dintre oameni în lumina umanismului socialist, relevă cu plasticitate ce este pozitiv şi ce este negativ în concepţiile, sentimentele şi comportarea personajelor,

[31] *Programul Partidului Comunist român.* Bucureşti, Ed. politică, 1975, p. 170.
[32] Idem, p. 69.
[33] Idem, p. 94.
[34] *Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român.* Bucureşti, Ed. politică 1975, p. 822.

Scanned with OKEN Scanner

ce înalță pe om și ce îl înjosește. Ele au o influență puternică asupra formării conștiinței morale a oamenilor. Tinerii, mai ales, găsesc aici modele de urmat, îndrumare de a gîndi, simți și acționa.

Școala completează și adîncește aceste influențe educative. Ea își propune să-i ajute pe elevi *să înțeleagă corect concepția socialistă despre om*, să le formeze *sensibilitatea față de semeni* și *deprinderi de comportare umanistă*.

Realizarea fiecăreia din aceste sarcini întîmpină obstacole : rămășițe ale concepțiilor și atitudinilor burgheze față de om, insuficienta experiență socială a elevilor și de aici capacitatea limitată de a evalua comportarea oamenilor sub unghiul concepției umanismului socialist, influențele negative ale unor persoane cu care vin în contact.

Procesul de învățămînt, activitățile extrașcolare, colectivul de elevi sînt principalele mijloace de educare a elevilor în spiritul umanismului socialist.

Procesul de învățămînt și în special disciplinele umaniste servesc spre a ajuta pe elevi să înțeleagă concepția marxistă despre om și conținutul noțiunilor cu care operează umanismul socialist. Manualele de lectură literară cuprind bucăți care ocazionează analiza unor noțiuni ca : omenie, corectitudine, sinceritate, prietenie sau a noțiunilor de ipocrizie, minciună, înșelătorie etc.

Unele nuvele, romane, piese de teatru, opere plastice, prevăzute de programele școlare, contribuie la înțelegerea comportărilor care înjosesc ființa umană : servilismul, aroganța, avariția, risipa, mojicia, parazitismul, specula.

Lecțiile de istorie cultivă la elevi respect și admirație față de tradițiile de luptă pentru libertate și dreptate socială ale poporului nostru, reliefează prietenia frățească dintre oamenii muncii — români, maghiari, germani și de alte naționalități — în încleștările sociale pentru o viață mai bună, pentru progres (răscoala populară de la Bobîlna, războiul țărănesc condus de Gheorghe Doja, revoluția din 1848 etc.).

Studiul geografiei Republicii Socialiste România și al geografiei economice contribuie la înțelegerea unor noi aspecte ale umanismului socialist : relațiile de prietenie și ajutor reciproc dintre țările socialiste, sprijinul moral, material și politic acordat de țara noastră popoarelor care luptă pentru independența lor economică și politică.

În cadrul lecțiilor de literatură, istorie și geografie, elevii sînt îndrumați să înțeleagă justețea luptei de lichidare a rasismului, colonialismului și neocolonialismului, a amestecului în treburile interne ale altor țări. Și alte obiecte de învățămînt cultivă la elevii din patria noastră convingerea că fiecare popor are drept la dezvoltare liberă și independentă, că diferendele dintre state trebuie rezolvate prin tratative, nu pe calea războaielor, a forței și a distrugerii de vieți omenești.

Însușirea acestor cunoștințe este utilă. Fiecare din ele lămurește o fațetă din ceea ce denumim *respect față de demnitatea umană*, privind atît relațiile dintre indivizi, cît și dintre state.

Scanned with OKEN Scanner

Procesul de învățămînt servește și ca elevii să înțeleagă în ce constă *grija față de om* și să cunoască măsurile luate de statul nostru socialist în acest sens. Literatura, istoria, geografia, constituția servesc plenar la realizarea acestui obiectiv educativ. La multe lecții, elevii sînt informați despre îmbunătățirea condițiilor de viață ale oamenilor muncii, despre ridicarea nivelului de trai al maselor, despre crearea condițiilor de instruire, de pregătire și perfecționare profesională. Li se face cunoscută grija statului nostru de a asigura fiecărui cetățean un loc de muncă în profesia pentru care s-a calificat, de a îmbunătăți condițiile de muncă, de a ocroti sănătatea oamenilor, de a ajuta pe cei loviți de calamități, de a crea condiții de viață omenească pentru orfani, invalizi, bătrîni. Grija față de om se manifestă și prin exigențele pe care statul socialist le pune în fața fiecărui om al muncii, de a-și îmbunătăți prestațiile și comportarea.

Cunoștințele acestea devin mai temeinice și mai clare în urma efectuării de vizite în întreprinderi și instituții, unde elevii observă condițiile noi de muncă și de viață, create de statul socialist.

În cadrul procesului de învățămînt se cultivă și *încrederea în om.* Mai ales în studierea literaturii sînt relevate schimbările îmbucurătoare pe care le are încrederea în om, în posibilitățile lui de a se perfecționa necontenit, și cît de traumatizante sînt disprețul, cinismul, pesimismul cu privire la capacitățile omului, la destinul lui. Încrederea în om se degajă însă mai pregnant și mai convingător din atitudinea profesorului față de elevii săi. Pedagogia socialistă recomandă ca educatorul să se apropie de elev pe baza unei ipoteze optimiste : orice om este capabil de progres, orice om poate fi transformat în bine, în orice om există elemente pozitive care pot deveni germeni ai unor prefaceri însemnate.

Încrederea nu trebuie înțeleasă ca trecere cu vederea peste lipsurile oamenilor, peste deficiențele din munca și din comportarea lor. Omul trebuie privit așa cum este în realitate, cu părțile lui bune și rele. Încrederea în om exprimă convingerea că ajutat și îndrumat orice om poate deveni util lui însuși și societății.

Însușirea cunoștințelor amintite mai sus, în legătură cu aspectele teoretice ale umanismului socialist, este necesară, dar nu este suficientă pentru educarea umanismului socialist la elevi. E necesar să se acționeze și în vederea *formării sentimentelor specifice umanismului socialist.*

Nici un om nu poate trăi izolîndu-se de alții. Omul trebuie învățat să întrețină relații calde, tovărășești cu ceilalți semeni. Cu cît crește mai mult interdependența dintre oameni, cu atît mai necesar este ca oamenii să învețe să se comporte uman, să devină sensibili față de semenii lor. Sensibilitatea față de oameni se învață, se însușește în cadrul relațiilor interpersonale, în colectiv.

Fără sensibilitate față de om, fără înțelegerea aspirațiilor lui, a lumii lui interioare, fără atitudine delicată față de om nu poate fi vorba de relații umaniste între oameni. Lipsită de această delicatețe, grija față de om, ajutorul dat devine jignitor, umilitor, lasă un gust amar celui care-l

Scanned with OKEN Scanner

primește. Familia, școala, organizațiile de tineret își propun să formeze la elevi sentimentele de tovărășie și prietenie.

Dezvoltarea sentimentelor și relațiilor de tovărășie și prietenie începe din cea mai fragedă vîrstă. Tovărășia exprimă relațiile dintre oameni uniți pe baza unor concepții și interese comune. Ea se manifestă prin solidaritate, ajutor reciproc, fidelitate față de cauza comună. Prietenia exprimă relațiile personale dintre oameni, bazate pe încredere, devotament, cunoaștere reciprocă. Prietenia unește un cerc mult mai restrîns de oameni decît tovărășia, dar se referă la aspecte mai adînci. Tovărășia unește pe oameni într-o atitudine comună față de realitate, prietenia se referă și la lumea lor interioară, strict personală, intimă chiar. Tovărășia este o treaptă mai timpurie a dezvoltării prieteniei.

Dezvoltarea sentimentelor de prietenie și tovărășie se realizează prin munca în comun, prin ajutor reciproc. La copiii de vîrstă școlară mică, prietenia și tovărășia au la bază factori exteriori : locuiesc în același bloc sau pe aceeași stradă, se joacă împreună, stau în aceeași bancă etc. Ele se leagă și se dezleagă ușor, nu au adîncime. Școala va potența și va lărgi influența acestor factori : organizează jocuri pe echipe, plimbări și excursii, pregătirea lecțiilor în comun etc.

În preadolescență, motivele prieteniei devin mai conștiente și mai complexe. Acum prietenia cere fidelitate, sinceritate, împărtășirea necazurilor și bucuriilor. Are durată mai lungă și ruperea ei produce suferințe.

Adolescența aduce noi exigențe față de legarea prieteniilor : idealuri sociale comune, devotament, ajutor pentru perfecționarea reciprocă, principialitate, sacrificii pentru partener. La studiul literaturii, în orele de dirigenție, în activitățile din cadrul colectivului de elevi se pot lămuri diferitele forme și aspecte ale prieteniei, rolul ei în înfrumusețarea vieții omului.

În preadolescență și în adolescență, e necesar să li se explice elevilor că tovărășia și prietenia nu împiedică principialitatea, obiectivitatea, critica față de tovarăș, ci le impune. Solidarizarea în acțiuni rele, îngăduința greșelilor și a abaterilor morale, spiritul de gașcă, familiarismul, „prietenia" bazată exclusiv pe petreceri și distracții sînt străine concepției socialiste despre tovărășie și prietenie.

Școala, prin procesul de învățămînt, prin activitățile extradidactice, prin influența colectivului de elevi, își propune să formeze și *deprinderi de comportare* în spiritul umanismului socialist. Și acestea, ca și sentimentele, se formează în cadrul activității într-un colectiv sănătos, în contact cu realitățile sociale. Într-un colectiv școlar sănătos, spiritul critic și autocritic, combativitatea față de lipsuri și neajunsuri sînt promovate cu curaj, fiecare membru avînd dreptul să-și exprime liber părerile. În modul acesta, colectivul contribuie la educarea elevilor în spiritul umanismului socialist. Fiecare este apreciat după faptele sale, după comportarea sa, după contribuția la progresul colectivului ; grija față de om se îmbină cu exigența față de el, încrederea în om cu critica tovărășească.

Scanned with OKEN Scanner

În relațiile dintre elevi, privite sub lumina umanismului socialist, se observă încă unele scăderi, care se datoresc lipsei de experiență socială și de aici a unui registru îngust de sentimente morale, cunoașterii insuficiente a normelor moralei comuniste, slabei influențe a opiniei colectivului. Pentru unii elevi, colegul care-și îndeplinește conștiincios îndatoririle școlare este încă „tocilar", cel care gîndește mai încet e „prostănac", cel care n-are voce frumoasă e ridiculizat. Desigur, sînt puțini elevi cu o asemenea comportare. Și mai puțini sînt cei care admiră pe chiulangii, pe „șmecheri". În general, tineretul din patria noastră, sub influența școlii, a organizațiilor de masă, a întregii noastre societăți, își însușește valorile morale ale umanismului socialist și devine un apărător al lor.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL III

EDUCAȚIA FIZICĂ

A. LOCUL ȘI IMPORTANȚA EDUCAȚIEI FIZICE

Educația fizică este activitatea conștientă prin care se urmărește apărarea și creșterea potențialului biologic al individului. Ea a fost și este o componentă permanentă a educației.

În toate timpurile, părinții s-au îngrijit de sănătatea și de dezvoltarea fizică a copiilor. Dragostea părintească s-a exprimat și prin crearea unor condiții cît mai bune, care să asigure creșterea fizică normală a copiilor, cel puțin pînă la vîrsta cînd aceștia deveneau capabili să presteze o muncă oarecare. Părinții feresc pe copii de primejdii și intemperii, le procură hrana și îmbrăcămintea, îi îngrijesc cînd sînt bolnavi, îi antrenează în activități, le supraveghează odihna.

Educația fizică este o componentă necesară și permanentă a educației, a formării omului. De cînd există oameni, există și educație, deci și educație fizică. Și nici nu se putea în altfel. Pregătirea omului pentru a participa la viața socială, la producția socială nu se putea asigura fără preocuparea de a-l dezvolta și din punct de vedere fizic. Mai mult chiar. Pe primele trepte ale evoluției sociale, cînd uneltele de muncă și mijloacele de apărare erau extrem de rudimentare, oamenii consumau o mare cantitate de forță fizică, atît spre a produce cele necesare traiului, cît și spre a-și păstra viața. În aceste împrejurări, prin educația fizică nu se realiza dezvoltarea fizică multilaterală și armonică a tineretului, ci o dezvoltare unilaterală, corespunzător sarcinilor sociale pe care le avea de îndeplinit. Cu cît însă societatea a progresat, cu cît s-au dezvoltat tehnica și știința, cu atît educația fizică a tineretului a ieșit din faza empirică și s-a efectuat după norme și reguli științifice, vizîndu-se o dezvoltare armonioasă a organismului.

Educația fizică își păstrează importanța sa și în condițiile vieții industriale. Creșterea randamentului muncii și apărarea patriei solicită oameni bine dezvoltați fizic. Vigoarea și sănătatea fizică au ca rezultat scăderea numărului absențelor de boală, diminuarea accidentelor, întîrzierea unei bătrîneți premature. Practicarea educației fizice constituie

— alături de muncă — și un mijloc pentru dezvoltarea intelectuală și morală a omului. În educația copiilor anormali, a deficienților motori, a debililor mintali și a celor cu diferite tare morale, se utilizează pe scară largă exerciții adecvate de educație fizică. De asemenea, practicarea educației fizice oferă posibilități de a ocupa plăcut și folositor timpul liber al omului, de a desfășura o activitate compensatoare față de cea depusă în procesul de producție.

Între educația fizică și celelalte laturi ale educației comuniste există strînse interdependențe.

Un corp bine dezvoltat este capabil de muncă intelectuală prelungită, de eforturile pe care le cere procesul de învățămînt. E adevărat că un efort fizic prelungit diminuează capacitatea de efort mintal, că oboseala fizică nu permite obținerea unor rezultate bune în munca intelectuală. Dar alternarea muncii fizice cu cea intelectuală, efectuarea unor exerciții fizice moderate, după ce s-a depus un efort intelectual, are ca rezultat înviorarea proceselor intelectuale. Centrii nervoși solicitați de activitatea intelectuală se odihnesc și își sporesc tonusul în timpul executării exercițiilor fizice.

Strînse legături există între educația fizică și cea morală. Un corp sănătos este un sclav ascultător, spunea J. J. Rousseau. El dispune de forța de a urma și a îndeplini cerințele rațiunii. Dimpotrivă, boala îl face pe om irascibil, invidios, nedrept. Exercițiile de educație fizică fortifică voința, cultivă răbdarea, stăpînirea de sine, curajul, inițiativa, perseverența, disciplina, dezvoltă sentimentele de prietenie și tovărășie, spiritul colectivist, încrederea în sine — calități morale necesare omului orînduirii socialiste. Pe de altă parte însă și dezvoltarea unor asemenea calități morale, în cadrul altor activități, servesc la obținerea unor rezultate mai bune în educația fizică.

Și între educația estetică și cea fizică sînt legături strînse. Exercițiile fizice și în special gimnastica modernă (artistică) contribuie la deprinderea elevilor cu mișcări grațioase, degajate, expresive, armonioase, cultivă simțul ordinei și gustul pentru o ținută frumoasă.

Sprijin reciproc există și între educația fizică și educația politehnică și profesională. Dezvoltînd forța, precizia, siguranța și îndemînarea mișcărilor, educația fizică pregătește pe elevi pentru muncă, după cum și munca efectuată de elevi contribuie la realizarea sarcinilor educației fizice.

Importanța educației fizice nu rezultă deci numai din contribuția ei la dezvoltarea fizică și la menținerea sănătății, ci și din influențele pozitive pe care le exercită asupra celorlalte laturi ale educației comuniste, asupra dezvoltării multilaterale a elevilor. În orînduirile sociale bazate pe clase antagoniste, educația fizică a avut un caracter inegal. Numai clasele dominante s-au bucurat de posibilități și drepturi de a se forma fizic în mod sistematic și într-un cadru organizat. Pentru clasele asuprite se considera că este suficientă prestarea muncii pe ogoare sau în fabrici, practicarea jocurilor și dansurilor populare, instrucția militară. Se ignora în mod intenționat că aceste activități dezvoltă unilateral corpul, că ele pun în activitate numai anumite grupe de mușchi și că tocmai

Scanned with OKEN Scanner

educația fizică ar trebui să compenseze aceste deficiențe și să ducă la dezvoltarea armonioasă a organismului. Munca istovitoare din agricultură și industrie, condițiile mizere de alimentație și locuit făceau ca muncitorii și țăranii să nu aibă nici timpul necesar și nici condițiile de a practica diferite forme de gimnastică și sport.

În orînduirea socialistă, pe baza concepției marxist-leniniste despre educație, educația fizică și-a primit locul și rolul său în cadrul unui sistem științific de formare multilaterală a generației tinere. Pregătirea fizică a tineretului este privită ca parte componentă a dezvoltării multilaterale. K. Marx, Fr. Engels și V. I. Lenin au dat indicații prețioase cu privire la necesitatea și importanța educației fizice pentru întregul tineret. Ei au arătat că educația fizică nu trebuie redusă sau înlocuită cu pregătirea tehnică. Alături de educația intelectuală, morală, estetică și tehnică a tineretului este necesară dezvoltarea lui fizică. În cadrul educației fizice se vor practica gimnastica și diferite forme de exerciții, care vor contribui la păstrarea sănătății, la pregătirea pentru muncă și pentru apărarea patriei.

Statele socialiste se ocupă de dezvoltarea fizică a oamenilor într-un cadru mai larg, care depășește granițele educației fizice. Se vizează coordonarea unor acțiuni care să asigure îmbunătățirea nivelului biologic al întregului popor, prin continua îmbunătățire a condițiilor de viață și de muncă. Alături de satisfacerea la un nivel tot mai ridicat a trebuințelor materiale ale maselor (condiții mai bune de locuit, de alimentare, de petrecere a timpului liber, asigurări sociale, tratament medical gratuit etc.), s-au luat măsuri care favorizează dezvoltarea unei largi mișcări de *cultură fizică*. Noțiunea de cultură fizică este mai cuprinzătoare decît cea de educație fizică. Ea cuprinde pe lîngă educația fizică, măsurile luate de stat pentru construirea de săli de gimnastică și baze sportive, producerea de utilaje și materiale sportive, pregătirea de antrenori și medici sportivi, organizarea cercetării științifice în problemele educației fizice, tipărirea și răspîndirea materialelor de informare și propagandă sportivă etc. În asemenea condiții, educația fizică și sportul nu rămîn un privilegiu al unor favorizați ai soartei, ci pătrund în mase, devin un fenomen de masă.

Pe această linie s-a dezvoltat și în patria noastră cultura fizică după 23 August 1944. Conducerea de partid și de stat a analizat de mai multe ori situația din mișcarea de cultură fizică și sport și a adoptat hotărîri care au dus la îmbunătățirea și perfecționarea acestei activități.

Plenara C.C. al P.C.R. din 28 februarie—2 martie 1973 a adus hotărîri importante privind educația fizică și sportul de masă, din școli și universități, sportul de performanță, utilizarea judicioasă și dezvoltarea bazei materiale a activității sportive, perfecționarea organizării și conducerii acestei activități, conducerea de către organele și organizațiile de partid a mișcării sportive. Se acordă mare atenție practicării sportului de masă, în aer liber, ca mijloc de menținere și întărire a sănătății, pentru creșterea capacității de muncă, pentru asigurarea unor forme variate și atractive de recreare.

Scanned with OKEN Scanner

B. SCOPUL ŞI SARCINILE EDUCAŢIEI FIZICE

Scopul educaţiei fizice este *dezvoltarea fizică armonioasă şi multilaterală* a tineretului, spre a-l pregăti pentru *participarea la muncă şi la apărarea patriei socialiste*. Acest scop se integrează organic în scopul general al educaţiei comuniste.

Realizarea acestui scop devine posibilă prin îndeplinirea unor obiective mai concrete şi mai restrînse, între care există strînse corelaţii. Acestea sînt *sarcinile educaţiei fizice*. Dintre aceste sarcini, mai importante sînt următoarele :

a. **Întărirea sănătăţii.** Sănătatea este starea de echilibru şi de bună funcţionare a organismului, însoţită de un sentiment de bucurie, de încredere în forţele proprii. Ea este o condiţie de bază a fericirii umane şi totodată asigură o bună dezvoltare intelectuală şi morală a omului, îl ajută să se realizeze şi pe alte planuri. Buna funcţionare a organismului este condiţionată de dezvoltarea armonioasă a tuturor sistemelor şi aparatelor corpului uman : digestiv, circulator, respirator, nervos, endocrin. În mod obişnuit sănătatea este starea normală a organismului şi prin urmare grija educatorilor este de a o păstra şi întări.

b. **Călirea organismului.** E necesar ca în procesul educaţiei fizice să se urmărească şi antrenarea organismului spre a-l face rezistent faţă de influenţele exterioare şi spre a se adapta uşor la schimbările factorilor mediului fizic. Călirea organismului îl face rezistent la efort, la boli şi privaţiuni şi ajută totodată la păstrarea şi întărirea sănătăţii.

c. **Asigurarea unei dezvoltări fizice normale.** Procesul dezvoltării fizice a omului nu se desfăşoară în ritm egal la orice vîrstă. În mod normal, în anumite perioade de vîrstă, este mai accelerată, de exemplu, creşterea în talie, în altele cea în greutate. Nici aparatele şi sistemele, nici grupele de muşchi, nici organele care alcătuiesc corpul uman nu se dezvoltă toate în acelaşi ritm. De aceea este necesar să se respecte particularităţile de dezvoltare ale acestora, în fiecare perioadă de vîrstă. Orice forţare a ritmului dezvoltării fizice normale are urmări negative, atît asupra sănătăţii omului, cît şi asupra funcţionării normale a organismului. Prin înregistrarea unor indici ai dezvoltării fizice a fiecărui elev pe parcursul anilor se obţin informaţii care ajută la realizarea acestei sarcini a educaţiei fizice.

d. **Formarea deprinderilor motrice.** În viaţa de toate zilele şi în activitatea sa, omul are nevoie de un număr însemnat de deprinderi motrice bine consolidate : mers, alergare, căţărare, tîrîre, sărituri etc.

e. **Formarea calităţilor fizice de bază.** Îndemînarea, viteza, forţa, rezistenţa, precizia în executarea mişcărilor sînt calităţi fizice cerute de procesul muncii şi de apărarea patriei. Ele trebuie să fie formate şi dezvoltate în cadrul educaţiei fizice.

f. **Formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de igienă personală şi socială.** Obişnuirea copiilor şi tineretului cu curăţenia, cu viaţa în aer

Scanned with OKEN Scanner

liber, cu practicarea unor exerciţii care contribuie la fortificarea organismului este, de asemenea, o sarcină a educaţiei fizice. Trebuie să se urmărească şi obişnuirea lor cu respectarea regulilor de muncă şi odihnă, de alimentaţie şi îmbrăcăminte, cu păstrarea unui regim raţional zilnic.

g. **Prevenirea şi corectarea unor deformări.** Prin practicarea educaţiei fizice se pot preveni deformările coloanei vertebrale, dezvoltarea exagerată a unor grupe de muşchi etc. Cînd asemenea deformări s-au produs — mai ales din cauza practicării unor profesii — aplicarea unor exerciţii fizice adecvate, recomandate de medici, poate înlătura sau diminua defectele apărute.

h. **Formarea ţinutei corecte, sporirea capacităţii de muncă, stimularea marilor funcţii organice** (circulaţia, respiraţia, digestia) sînt, de asemenea, sarcini ale educaţiei fizice.

Sarcinile enumerate mai sus se realizează în mod deosebit, în funcţie de vîrsta elevilor, de sex, de aptitudinile lor fizice, de forţa lor.

C. MIJLOACELE EDUCAŢIEI FIZICE

Sarcinile educaţiei fizice, arătate mai înainte, se realizează cu ajutorul unui sistem de mijloace, din care fac parte : exerciţiile fizice, factorii naturali, măsurile de igienă şi activitatea practică.

a. **Exerciţiile fizice** reprezintă cel mai de seamă mijloc de educaţie fizică, uşor adaptabile particularităţilor de vîrstă şi sex ale copiilor şi tinerilor, locului şi timpului de efectuare. Numărul imens şi varietatea lor fac posibilă selectarea celor apte pentru realizarea unor sarcini strict delimitate : dezvoltarea anumitor grupe de muşchi sau dezvoltarea armonioasă a organismului, dezvoltarea unei anumite calităţi fizice (de exemplu, viteza de reacţie) sau dezvoltarea fizică generală. Exerciţiul fizic constă în repetarea unei mişcări, conform unor îndrumări competente, cu scopul de a obţine dezvoltarea fizică a executantului. Există o mare varietate de exerciţii fizice : îndoiri, aplecări, răsuciri, ridicări, întinderi, balansări ale braţelor şi picioarelor, ale trunchiului. Unele exerciţii se execută fără ajutorul vreunor mijloace auxiliare, la executarea altora se folosesc corzi, mingi, cercuri, bastoane etc.

Exerciţiile fizice se practică sub diferite forme : *gimnastica, jocurile de mişcare şi jocurile sportive, sportul, dansurile etc.*

Gimnastica e o parte componentă a exerciţiilor fizice, prin care se acţionează sistematic şi progresiv asupra unor grupe de muşchi, asupra unor organe şi sisteme ale corpului. Astfel, se organizează mişcări ale braţelor, picioarelor şi trunchiului : alergări, sărituri, flexiuni, întinderi, agăţare ; mişcări de echilibru şi de respiraţie. De asemenea elevii efectuează exerciţii de adunare, de aliniere, de mers în diferite formaţii, de alergare în ritm variat, de întoarceri de pe loc sau din mers. În afară de aceste exerciţii de front şi ordine, se practică şi exerciţii de dezvoltare fizică generală.

Scanned with OKEN Scanner

După scopul urmărit, gimnastica este de mai multe feluri : *gimnastica de bază,* prin care se urmărește dezvoltarea fizică generală și constituie o premisă pentru specializarea în anumite ramuri sportive ; *gimnastica sportivă,* orientată spre obținerea unor rezultate deosebit de valoroase (performanțe) în ramurile sportive ; *gimnastica medicală,* urmărind diminuarea sau eliminarea unor deformări fizice naturale sau provocate de accidente sau de practicarea unor profesii ; *gimnastica modernă (artistică),* vizînd efectuarea unor exerciții fizice dificile și complexe, cu maximum de eleganță, măiestrie și frumusețe.

Prin gimnastică se formează deprinderi motrice și calități fizice ca îndemînarea, viteza, precizia, supleţea.

Jocurile sînt exerciții fizice cu caracter organizat, în care se îmbină mișcarea cu plăcerea, realizarea unor sarcini instructiv-educative cu recrearea. Jocurile, fiind efectuate cu plăcere și interes, constituie un mijloc de seamă pentru dezvoltarea fizică a copiilor, corespunzînd atît nevoii lor de mișcare, cît și tendinței lor de a se dedica unor activități plăcute.

În școală se practică două feluri de jocuri : *jocuri de mișcare* (dinamice) și *jocuri sportive.* La elevii de vîrstă mică predomină jocurile de mișcare. Elevii de vîrstă școlară mai mare, în special preadolescenții și adolescenții, practică mai mult jocuri sportive : volei, baschet, fotbal, hochei, oină și altele.

Unele jocuri au caracter competițional. Fie că e vorba de competiții între indivizi sau între grupe, ele sporesc atractivitatea, interesul și angajarea fizică și psihică a participanților. Copii practică asemenea jocuri cu toată seriozitatea și dăruirea. Pe lîngă dezvoltarea unor calități fizice, asemenea jocuri contribuie la formarea și dezvoltarea unor intense trăiri afective (bucurie, teamă, tristețe), precum și la formarea unor calități morale (solidaritate, curaj, inițiativă, disciplină etc.).

În practicarea jocurilor, copiii efectuează variate mișcări, care pun în acțiune toate grupele de mușchi și contribuie la dezvoltarea armonioasă a corpului : aleargă, sar, se cațără, se tîrăsc. Jocurile solicită și dezvoltarea proceselor psihice : spiritul de observație, atenția, memoria, gîndirea. Este un fapt de observație curentă că prin jocul în colectiv copiii impulsivi se deprind să se stăpînească, iar cei timizi se obișnuiesc cu inițiativa, cu curajul. Orice joc efectuat în colectiv obligă la respectarea regulilor acceptate și prin aceasta devine un mijloc de socializare.

Față de exercițiile de gimnastică, jocurile prezintă multe avantaje. Răspunzînd unor interese profunde ale copilului, jocurile acaparează întreaga lui ființă. Cînd jocurile au caracter competitiv, copiii nu-și menajează forțele, ceea ce nu se întîmplă în cazul exercițiilor gimnastice.

Avînd asemenea calități de necontestat, se explică de ce unii pedagogi le-au acordat o valoare exagerat de mare, propunînd ca jocurile să devină mijlocul dominant, dacă nu chiar exclusiv, pentru dezvoltarea fizică a tineretului. O asemenea concepție nu poate fi însă acceptată. Jocurile sînt, fără îndoială, un mijloc excelent pentru fortificarea organismului, dar ele prezintă și unele inconveniente. Mișcările executate în timpul jocului nu pot fi controlate, spre a se putea depista greșelile și a se aduce corectări.

Scanned with OKEN Scanner

Cantitatea de energie consumată în timpul desfășurării lor nu poate fi măsurată. De aici rezultă că ele sînt exerciții care nu pot fi organizate progresiv. Pe de altă parte, jocurile n-au valoare corectivă. Prin ele nu pot fi antrenate sistematic și progresiv numai anumite grupe de mușchi, prin care să fie corectate unele deficiențe sau deformări organice. Uneori, chiar, prin jocuri se accentuiază și se agravează asemenea defecte.

Jocurile dinamice și jocurile sportive pot fi alese în funcție de vîrsta copiilor, de sex, de aptitudinile lor. În patrimoniul cultural al fiecărui popor există un număr de jocuri dinamice și sportive proprii. Dar multe jocuri sînt comune mai multor popoare, se împrumută de la un popor la altul.

Sportul constă într-un sistem de exerciții fizice, practicate în vederea întrecerii unui adversar sau a îmbunătățirii propriilor rezultate. Prin sport se dezvoltă și se perfecționează la maximum calitățile fizice și psihice solicitate de ramura sportivă respectivă.

În școli se practică multe sporturi pentru dezvoltarea fizică a elevilor : volei, fotbal, baschet, handbal, atletism (alergări, aruncări, sărituri), tenis, înot, box etc. Activitatea sportivă din școală urmărește dezvoltarea fizică generală a elevilor și nu obținerea de performanțe. Prin exerciții sistematice, îndrumate, codificate și etalonate, elevii pot obține rezultate din ce în ce mai bune.

Valoarea educativă a practicării sporturilor este condiționată de preocuparea pentru realizarea scopului și sarcinilor educației fizice. Dacă se vizează numai obținerea de performanțe, sportul își pierde unele din funcțiile lui educative. E adevărat că și în acest caz se dezvoltă calități fizice și morale, lupta cu sine, spiritul de echipă etc., dar nu pot fi trecute cu vederea aspectele negative. Lupta pentru obținerea de performanțe duce la suprasolicitarea organismului, la deformări fizice, la scăderea rezistenței biologice în alte direcții de solicitare.

Dansurile populare și *dansul modern* aparțin de asemenea exercițiilor fizice și contribuie la dezvoltarea suppleței, a simțului ritmului, a armoniei mișcărilor, precum și la formarea ținutei corecte. Ele ca și gimnastica modernă, sînt mijloace atît pentru dezvoltarea fizică a elevilor, cît și pentru formarea lor estetică.

Cu valențe educative multiple se practică și *turismul*. Deplasările cu caracter recreativ și sportiv, pe jos sau cu mijloace de transport, pun pe elevi în contact cu regiuni pitorești din natură, cu monumente istorice și obiective industriale, contribuind atît la dezvoltarea fizică a elevilor, cît și la formarea lor patriotică, intelectuală, estetică. Multe școli din patria noastră au dobîndit o experiență valoroasă în organizarea drumețiilor, ca principală formă de turism, obișnuind astfel pe elevi cu viața în aer liber, cu deprinderi de autoservire, cu întrajutorarea, cu viața de colectiv.

b. **Utilizarea factorilor naturali.** La fortificarea și călirea organismului contribuie, alături de exercițiile fizice, factorii naturali : apa, aerul și soarele. Copilul trebuie obișnuit să suporte schimbările de temperatură și de umiditate, să petreacă o parte din zi și să se joace în aer liber și în soare, să se spele cu apă rece.

Scanned with OKEN Scanner

Folosirea factorilor naturali, spre a avea efecte binefăcătoare, trebuie practicată conform unor prescripții medicale, avizate. Dacă se abuzează de acești factori, ei pot avea influențe dăunătoare asupra dezvoltării organismului și asupra sănătății. Exagerările într-o direcție sau în alta sînt periculoase. Pe de o parte „cocoloșirea" copiilor, ferirea lor de contactul cu aerul rece, cu soarele, cu umezeala, iar pe de altă parte suprasolicitatea organismului, depășirea limitelor pînă la care acesta suportă și reacționează normal față de factorii naturali, sînt de evitat.

Folosirea apei, aerului și soarelui, ca mijloc de călire și fortificare a organismului, cade mai mult în sarcina familiei. Dar și școala și organizațiile de tineret au contribuția lor. Lor le revine sarcina de a organiza excursiile și taberele turistice, plimbările în aer liber și drumețiile, aerisirea sălilor de clasă, amenajarea curții școlii ca elevii să-și poată petrece pauzele în aer curat.

În patria noastră s-au luat măsuri ca un număr mare de copii și tineret să-și petreacă o parte din vacanța de vară în tabere amenajate la munte și la mare, în vederea fortificării organismului. Pentru elevii care prezintă debilități fizice se organizează școli preventoriale și sanatoriale, unde, pe lîngă un tratament medical adecvat, este utilizată și influența factorilor naturali pentru refacerea fondului lor biologic.

c. **Respectarea cerințelor igienico-sanitare.** Atît în familie cît și în școală, copiii și tineretul trebuie să respecte anumite măsuri igienico-sanitare, prin care se asigură păstrarea sănătății și fortificarea organismului. Unele din acestea se referă la *curățenie*. Curățenia corporală, curățenia îmbrăcămintei, a camerelor, a obiectelor cu care lucrează elevul e o măsură de prevenire a bolilor și de apărare a sănătății. Alte măsuri igienico-sanitare se referă la *hrană*. O alimentație rațională, consistentă și variată constituie un mijloc de seamă pentru creșterea și dezvoltarea fizică, pentru păstrarea sănătății. Alte măsuri se referă la condițiile pe care trebuie să le îndeplinească *îmbrăcămintea* copiilor și tinerilor, în funcție de anotimp, de vîrstă, de sex. Cerințe igienice se formulează și cu privire la *clădirile școlare* și la *mobilierul școlar*. Dimensiunile sălilor de clasă, orientarea lor spre soare, culoarea pereților și a mobilierului, iluminatul și încălzitul, intră tot mai mult în preocupările constructorilor, recunoscîndu-se influența lor asupra sănătății elevilor. Cu privire la mobilierul școlar cerința de bază este ca el să nu stînjenească dezvoltarea normală a corpului, să nu ducă la deformări ale coloanei vertebrale (cifoze, lordoze, scolizoze), să favorizeze formarea unei ținute corecte a corpului.

Fixarea și respectarea unui regim rațional de muncă și odihnă constituie atît un mijloc în sprijinul dezvoltării fizice și a sănătății copiilor și tineretului, cît și al disciplinei lor. Asigurarea orelor necesare pentru somn, alternarea muncii cu odihna atît la școală, cît și în familie, servirea meselor la ore fixe și rațional distanțate, creează condiții pentru o bună dezvoltare fizică. Respectarea unui regim rațional de viață înlesnește trecerea ușoară de la o formă de activitate la alta, eliminînd eforturile de adaptare la noua activitate, generează o stare de echilibru și încredere în viață.

Scanned with OKEN Scanner

d. **Activitatea practică.** Munca efectuată de elevi în școală și în familie acționează pozitiv și asupra dezvoltării fizice a copiilor și tineretului. Munca de autoservire (spălatul, îngrijirea îmbrăcămintei, întreținerea în ordine și curățenie a camerei), activitățile practice prestate de copil în familie (udatul florilor, spălatul vaselor, îngrijirea păsărilor), munca în atelierul școlii, pe lotul școlar, în întreprinderi, muncile social-utile au un aport însemnat și la dezvoltarea fizică a elevilor, pe lîngă marea lor însemnătate economică și morală. Dar nu trebuie să se exagereze, considerîndu-se că activitatea practică ar putea înlocui celelalte mijloace ale educației fizice arătate mai înainte. Fiecare din ele are un aport specific.

D. FORME DE ORGANIZARE A EDUCAȚIEI FIZICE

Pentru realizarea sarcinilor educației fizice a elevilor este necesar să se folosească forme variate de organizare a ei. Cele mai utilizate sînt: lecția de educație fizică, gimnastica în regimul zilei de școală, activități sportive în afara orelor de curs, activități în cluburi sportive și în case de pionieri, activități sportive de masă.

a. **Lecția de educație fizică** este forma principală de organizare și desfășurare a educației fizice în școală. Conform planurilor de învățămînt, educația fizică se predă la toate clasele, în toate tipurile de școli, cu cîte 2—3 ore săptămînal. Conținutul acestor lecții este prevăzut în programele școlare. În funcție de anotimp și de posibilitățile locale (sală de sport, teren sportiv, material sportiv), profesorul programează predarea temelor în anotimpul și în locul unde se pot obține cele mai bune rezultate. Respectarea principiilor de învățămînt este necesară și în efectuarea lecțiilor de educație fizică, asigurîndu-se prin aceasta calitatea și eficiența lor. Dintre metodele de învățămînt, cele mai des utilizate sînt explicația, demonstrarea și exercițiul. Profesorul explică elevilor activitatea care trebuie însușită, le arată cît mai corect și exact cum trebuie efectuată (demonstrare), apoi, sub îndrumarea și supravegherea sa, elevii repetă acea activitate spre a se apropia cît mai mult de modelul arătat și a ajunge la automatizarea ei (exercițiu). Dacă profesorul observă greșeli în executare le corectează, ca elevii să nu-și formeze deprinderi greșite.

Metodicile de predare a educației fizice dau indicații amănunțite, pentru diferitele ei ramuri (gimnastica, jocuri dinamice, sporturi etc.), asupra pregătirii, organizării și desfășurării lecției. Dintre aceste indicații metodice amintim cîteva care au un caracter mai general și sînt valabile pentru mai multe ramuri ale educației fizice.

Exercițiile fizice se aleg într-o anumită ordine de dificultate, potrivit unei anumite curbe de efort: la început se propun exerciții mai ușoare, capabile să pregătească treptat organismul pentru efort, apoi se prezintă exerciții de dificultate sporită, care cer un efort mai mare din partea ele-

Scanned with OKEN Scanner

vilor, iar la sfîrșitul lecției elevii vor efectua exerciții de destindere, ca organismul să fie liniștit și adaptat pentru următoarele activități didactice. Pentru a respecta aceste necesități practice, lecția de educație fizică are, în mod obișnuit, o *altă structură* decît cele folosite la predarea altor obiecte de învățămînt. O lecție de educație fizică are *trei părți* sau etape : *partea pregătitoare, partea fundamentală* și *partea de încheiere.*

Partea pregătitoare, cu o durată de circa 10 minute, are scopul de a pregăti organismul pentru efort. În această parte se efectuează exerciții fizice care contribuie la organizarea clasei de elevi, la crearea unei atmosfere de bună dispoziție, la antrenarea gradată a aparatului locomotor și a sistemului nervos pentru un efort de mai lungă durată („încălzirea" organismului). Acestui scop îi servesc exercițiile de front și ordine, exercițiile de mers și alergări, repetarea unor exerciții și jocuri simple cunoscute.

Partea fundamentală a lecției de educație fizică durează 25—35 de minute și are ca scop fortificarea organismului prin însușirea noilor teme din programă. De obicei pentru această parte se aleg numai două—trei teme noi, cu aspecte diferite (exerciții de gimnastică, jocuri de mișcare, sport), în așa fel încît prin practicarea lor să se contribuie la dezvoltarea întregului organism. În succesiunea acestor teme se ține seama ca la început să se execute exercițiile care cer precizie (exerciții de echilibru, aruncări la țintă), cît timp concentrarea musculară și nervoasă poate fi maximă, apoi se programează exercițiile care cer viteză, efort (jocuri de întrecere, alergări, jocuri cu mingea, jocuri sportive).

Partea de încheiere, cu o durată de circa 5 minute, vizează liniștirea organismului spre a se putea adapta la activitățile didactice din ora următoare. În această parte a lecției se execută exerciții de mers liniștitor și alergări ușoare, exerciții de relaxare și de respirație. Tot în această parte se face analiza rezultatelor obținute de elevi în acea oră și aprecieri asupra disciplinei și progresului lor.

Reușita lecției de educație fizică depinde și de îndeplinirea unor cerințe organizatorice și a unor condiții igienice : sală de gimnastică utilată și corespunzătoare, echipament sportiv care să nu stînjenească mișcările elevilor, materiale sportive (mingi, coarde, bastoane, cercuri).

Dacă practicarea educației fizice s-ar reduce la ceea ce se face în cele 2—3 ore săptămînale prevăzute în planul de învățămînt, ar fi prea puțin. Pentru fortificarea organismului este necesară o influență permanentă asupra lui. Prin folosirea factorilor naturali și respectarea regulilor igienico-sanitare se realizează în parte această cerință de influențare permanentă. Dar și școala are posibilitatea de a-și spori și diversifica influența ei, folosind și alte forme de organizare a activității de educație fizică, în afara lecțiilor.

b. **Gimnastica în regimul zilei de școală.** Constă în efectuarea unor exerciții de educație fizică, fie prin gimnastica organizată înainte de începerea lecțiilor, fie prin cea organizată dimineața în internatele școlare (gimnastică de înviorare). Are o durată de 8—10 minute și constă din mișcări ale membrelor, flexiuni, sărituri, mers ușor, jocuri simple, exer-

Scanned with OKEN Scanner

ciţii de respiraţie. Se urmăreşte înviorarea organismului şi pregătirea lui pentru munca şcolară. Exerciţiile se efectuează sub supravegherea profesorului de serviciu pe şcoală sau a pedagogului de la internat, fiind conduse de un elev. E bine ca unele din exerciţii să fie înlocuite, după 2—3 săptămîni, cu alte exerciţii de acelaşi fel, învăţate de elevi între timp.

c. **Activităţi sportive** efectuate în afara orelor de curs, **pe ramuri de sport,** cu elevii cu aptitudini. La aceste activităţi, care se desfăşoară sub îndrumarea profesorilor de educaţie fizică se lucrează cu grupe mici de elevi, în vederea antrenării echipelor reprezentative ale şcolii. Se insistă asupra adîncirii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor dintr-o anumită ramură sportivă, la un nivel mai ridicat decît cerinţele programei pentru masa de elevi.

d. **Activităţi sportive de masă.** Ca forme de activitate extraşcolară, se pot organiza cu elevii şi tineretul de la oraşe şi sate activităţi sportive de masă ca spartachiade, demonstraţii şi serbări sportive, excursii, marşuri, tabere turistice etc. Fiecare din aceste activităţi are reguli proprii de organizare şi desfăşurare, a căror respectare sporeşte valoarea lor educativă şi formativă.

Fiind activităţi la care participă un număr mare de elevi şi tineri, rezultatele depind nu numai de modul cum s-au pregătit participanţii, ci şi de buna lor organizare şi desfăşurare, de ordine şi disciplină. Ele constituie un mijloc şi pentru a obişnui tineretul cum să-şi organizeze plăcut şi util timpul liber, să consolideze ataşamentul de colectiv, să formeze trăsăturile de voinţă şi caracter.

e. **Activităţi în cluburi sportive şi în case de pionieri.** Elevii pot participa, cu aprobarea şcolii, la activităţile care se desfăşoară în cluburile sportive şi în casele de pionieri. Aici, elevii, îndrumaţi de un specialist în probleme de educaţie fizică, sînt antrenaţi în domenii sportive care nu sînt practicate în şcoală sau la un nivel superior faţă de cel practicat în şcoală. Elevii învaţă noi jocuri sportive, iau parte la competiţii, la activităţi fizice distractive etc.

E. SISTEME DE EDUCAŢIE FIZICĂ. EDUCAŢIA FIZICĂ ŞI VIAŢA CONTEMPORANĂ

Începînd din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, s-au constituit în diferite ţări sisteme de educaţie fizică, fie din nevoia de a fundamenta ştiinţific practicarea exerciţiilor fizice, fie din nevoia de a răspunde unor cerinţe ale statelor respective.

Sistemul suedez a fost deosebit de apreciat la apariţia lui şi a fost adoptat în multe ţări. Creatorul acestui sistem, poetul şi profesorul suedez Per Henrik Ling (1776—1839) a acordat importanţă maximă *exerciţiilor de gimnastică liberă,* fără aparate. Pe baza studiului anatomiei şi fiziologiei, se alegeau exerciţiile apte să contribuie printr-o practicare continuă şi progresivă la dezvoltarea fiecărei

grupe de mușchi, încît să se asigure dezvoltarea armonioasă a organismului și a funcțiilor vitale (respirația, circulația, digestia). E un sistem analitic. În funcție de vîrsta elevilor și de legile de dezvoltare ale organismului, se aleg exercițiile care pot avea cele mai bune efecte, aceste exerciții se gradează necontenit ca efort și ca precizie de execuție. Se aplică simultan la un mare număr de participanți, ceea ce permite și obținerea unor demonstrații de ansamblu de mare frumusețe.

Sistemului suedez i s-au adus critici îndreptățite. E un sistem artificial, plictisitor. Exercițiile propuse sînt mișcări artificiale : se descompune o mișcare naturală în părți și se ia din acestea numai ceea ce ajută la dezvoltarea unor mușchi. Exercițiile de brațe, de picioare și de trunchi sînt suportate de copii și maturi, dar sînt plictisitoare și nepotrivite pentru adolescenți.

Acest sistem este practicat și astăzi, în toate țările, cu unele ameliorări (introducerea jocurilor de mișcare) și completat cu alte mijloace de educație fizică.

Un alt sistem, cu o fizionomie bine conturată, este cel **german.** Inițiat de Friedrich Ludwig Jahn (1778—1852), acest sistem se caracterizează prin *gimnastica la aparate.* Exercițiile efectuate la bara fixă, paralele, inele, frînghii, trapez, cal etc. dezvoltă în mod gradat grupele de mușchi vizate, dar și curajul, forța, sîngele rece, îndrăzneala. Progresele realizate de executant pot fi măsurate cu suficientă exactitate. La efectuarea unor asemenea exerciții se urmărește și aspectul lor estetic. În mod obișnuit, activitatea se desfășoară în mod individual, ceea ce obligă pe executant să se depășească necontenit pe sine.

E ușor de înțeles că gimnastica la aparate a fost mai viu criticată decît gimnastica suedeză. Prin gimnastica la aparate corpul se dezvoltă în mod inegal, nearmonios, unilateral, ceea ce poate afecta sănătatea individului. E un sistem primejdios, greu de aplicat copiilor. Este costisitor : cere aparatură și instalații speciale, cadre didactice bine pregătite, se lucrează simultan cu un număr mic de elevi. Nu dezvoltă spiritul de echipă. Exercițiile propuse sînt străine cerințelor vieții cotidiene și au un caracter artificial : între gimnastica la aparate și acrobație nu e decît diferență de grad.

Aceste obiecții sînt îndreptățite. Totuși nu se poate renunța la gimnastica la aparate în pregătirea fizică a tineretului, mai ales a adolescenților. Aplicată moderat, sub îndrumarea unor cadre calificate, respectînd posibilitățile de efort fizic ale elevilor, gimnastica la aparate poate avea o contribuție de seamă la fortificarea organismului. Dar nu practicată ca mijloc unic, ci în combinare și cu celelalte forme de exerciții fizice și cu celelalte mijloace de educație fizică.

Sistemul englez de educație fizică, elaborat amănunțit de Thomas Arnold, are ca element de bază *sportul.* Practicarea sporturilor în aer liber, cu respectarea strictă a regulilor de joc, duce atît la întărirea organismului, cît și la cultivarea disciplinei, inițiativei, perseverenței, spiritului de echipă și a altor calități morale și de voință. Practicarea sporturilor este unită cu puternice trăiri afective, mai ales în cadrul competițiilor.

Nici sportul însă nu poate realiza singur o dezvoltare multilaterală și armonioasă a organismului. E necesar să se utilizeze și alte mijloace.

Un sistem de educație fizică, mergînd pe o linie naturalistă și rațională, este **sistemul francez,** creat de Georges Hébert (1875—1957). La baza acestui sistem stau *exercițiile naturale,* asemănătoare cu cele de care omul are nevoie în viață, iar turismului i se acordă multă atenție. E un sistem care poate fi practicat de oameni

Scanned with OKEN Scanner

de orice vîrstă, nu are nevoie de aparate şi nici de terenuri special amenajate. Se practică în aer liber, necesitînd doar un costum uşor şi comod.

Deşi este un sistem mai complet decît cele prezentate anterior, i se aduc totuşi obiecţii. E un sistem care se aplică în masă şi deci greu de individualizat, nu se pot constata progresele făcute de elev, nu se preocupă de aplicarea unor măsuri corective. În aplicarea acestui sistem se lasă prea multă libertate copiilor de a executa mişcările cum înţeleg ei şi cum pot, ceea ce evident nu poate asigura o dezvoltare fizică eficientă.

Se constată că fiecare sistem de educaţie fizică are şi părţi pozitive şi negative. De aceea, în educaţia fizică actuală, se iau elemente din toate aceste sisteme.

Practicarea educaţiei fizice în lumea contemporană pune o mulţime de probleme dificile. Civilizaţia modernă restrînge mult posibilităţile de educaţie fizică. Viaţa omului de azi este în mare parte *o viaţă sedentară*. Foarte multe ocupaţii şi profesii ţin pe oameni în spaţii închise, şezînd pe scaune. Sedentarismul nu permite arderea grăsimilor şi reziduurilor toxice din organism, o parte din muşchi rămîn neutilizaţi şi îşi pierd elasticitatea şi vigoarea.

Pe de altă parte civilizaţia modernă a înmulţit enorm *mijloacele de transport*. Mersul pe jos a fost suprimat de existenţa tramvaiului, autobuzului. Depărtarea de locul de muncă obligă pe muncitori şi funcţionari la navetism şi la folosirea mijloacelor de transport în comun. Toate acestea au ca efect o degenerare musculară.

Dezvoltarea tehnică însăşi duce din ce în ce mai mult la înlocuirea efortului fizic cu efort intelectual.

Toate aceste situaţii fac necesară practicarea educaţiei fizice de omul contemporan, ca o compensare şi corectare faţă de consecinţele activităţii intelectuale şi profesionale.

Scanned with OKEN Scanner

EDUCAȚIA ESTETICĂ

A. NOȚIUNE. IMPORTANȚĂ

Cuvîntul „estetic“ este de origină grecească (aistetikos) și însemnează referitor la sensibilitate, la percepția senzorială. Mai tîrziu, semnificația acestui termen a fost de „ceea ce impresionează, ceea ce sensibilizează“ pe om. Deoarece omul este impresionat mai ales de ceea ce este frumos, noțiunea „estetic“ a fost înțeleasă mult timp ca sinonimă cu noțiunea „frumos“, iar educația estetică a fost definită ca educație prin frumos și pentru frumos.

În decursul dezvoltării istorice și a practicii sociale umane s-au constituit și alte categorii estetice, alături de frumos, ca tipuri de reacție afectivă față de obiectele și fenomenele din natură, din artă și din viața socială : grațiosul, sublimul, tragicul, comicul, urîtul etc. *Educația estetică este înțeleasă astăzi ca activitatea socială conștientă care pregătește pe om pentru receptarea și creația artistică.* Ea a fost și este o componentă permanentă a educației, a formării omului pentru viață. *Frumosul* — cu semnificația largă de estetic — a fost totdeauna considerat una din valorile esențiale, care trebuia cultivată în conștiința oamenilor, alături de *adevăr* și *bine.*

Educația estetică nu este sinonimă cu educația artistică, pentru că aspecte estetice ale realității se găsesc nu numai în artă, ci și în natură, și în viața socială. Natura prezintă multe aspecte care impresionează pe om : culori, peisaje, fenomene sonore etc. ; de asemenea, viața socială : relațiile dintre oameni, manifestările colective, munca și produsele muncii. Dar cele mai complexe și mai adînci impresii estetice le produce arta (literatura, muzica, plastica, coregrafia etc.), de aceea educația artistică reprezintă partea esențială a educației estetice. Receptarea valorilor estetice și creația estetică sînt procese complexe care nu pot avea loc, la un nivel adecvat, decît în urma unei pregătiri a celui ce receptează, în urma unei îndrumări a activității de creație. Începînd cu formarea simțurilor, „simțuri capabile de desfătări omenești“ — cum observa K. Marx —,

Scanned with OKEN Scanner

trecînd la înarmarea omului cu un sistem de cunoștințe despre artă, care să-l ajute să înțeleagă și să guste valorile estetice, să sesizeze mesajul operelor de artă, punîndu-l apoi în contact cu operele de artă spre a trăi emoții estetice înalte și transformatoare, organizînd dezvoltarea și îndrumarea capacităților creatoare existente în fiecare om, pînă unde posibilitățile lui îi permit, acestea sînt procese mai simple, care se integrează în procesul larg și complex al educației estetice.

Necesitatea educației estetice decurge din cerințele estetice, pe care societatea le-a dezvoltat și diversificat necontenit în conștiința oamenilor. Omul a resimțit și resimte nevoia de frumos tot atît de imperios, cum resimte nevoia satisfacerii trebuințelor biologice, nevoia însușirii cunoștințelor și tehnicilor de muncă, a însușirii normelor și deprinderilor de comportare. *Atitudinea estetică față de lumea înconjurătoare face parte integrantă din „esența umană"*. Niciodată omul nu s-a rezumat la satisfacerea trebuințelor biologice, ci a simțit nevoia să creeze și să producă și „potrivit legilor frumosului". Dacă pe primele trepte ale existenței umane frumosul era nediferențiat de celelalte valori (economicul, eticul, teoreticul etc.), pe măsură ce viața socială a evoluat, esteticul s-a diferențiat ca domeniu aparte, cel al plăcerilor aparent gratuite, care pot veni de la obiectele și fenomenele naturii, dar mai ales de la obiectele create de om în acest scop, de la artă. Acest domeniu face posibilă însușirea estetică a realității. De aceea preocupările de educație estetică sînt tot atît de vechi ca și omul.

Valorile estetice nu numai că răspund unor cerințe ale societății și individului, dar au și o mare forță educativă sub toate aspectele. Omul simte nevoia de frumos, de a-l gusta și de a-l crea. Dorește să vadă priveliști frumoase, să îl încînte măreția naturii, să audă cîntece, să participe la jocuri și dansuri, să savureze povestiri și basme etc. Obiectele și fenomenele estetice din natură, din artă și din viața socială au constituit totdeauna pentru om o sursă de bucurii înalte. Orice om are dreptul să devină părtaș la asemenea bucurii.

Importanța educației estetice derivă și din aportul ei la realizarea celorlalte laturi ale educației. Arta îl influențează profund pe om, îi trezește o gamă largă de sentimente și emoții, îl determină să reflecteze, să mediteze, îl îndeamnă la acțiune.

Educația estetică vine în sprijinul *educației intelectuale*, contribuie la îmbogățirea cunoștințelor și la formarea proceselor de cunoaștere. Încă de mult timp s-a făcut remarca asupra specificului cunoașterii prin artă față de cunoașterea obținută cu ajutorul științelor. Știința operează cu noțiuni, cu concepte, care surprind esențialul sub forma unor abstracțiuni. Arta operează cu imagini artistice, care surprind esențialul sub forma unor tipuri, unor caractere. Referindu-se la această funcție gnoseologică a artei, Fr. Engels arată că se poate învăța mai multă economie politică burgheză din lectura operelor lui Balzac decît din tratatele de economie politică ale vremii.

Arta contribuie la îmbogățirea cunoștințelor și prin aceea că ea detectează și semnalează aspecte ale realității și mai ales ale conștiinței

Scanned with OKEN Scanner

umane, pe care știința nu le poate investiga. Și aceasta este o formă specifică de comunicare a artei [35].

Contactul cu obiectele și fenomenele estetice din natură, din artă și din viața socială contribuie substanțial la *educația morală* a tineretului. Încă din timpul lui Aristotel s-a acordat artei rolul de purificare a moravurilor (Katharsis) [36], iar mai tîrziu, Fr. Schiller, A. Schopenhauer, Fr. Nietzsche au considerat că arta este mijlocul principal de a armoniza sensibilitatea cu rațiunea, de a elibera pe om de sub jugul pasiunilor mărunte și a-l pune în fața unor idealuri superioare de viață. Mesajul purtat de opera de artă pătrunde în întreaga personalitate a omului, este înțeles și este acceptat afectiv și prin aceasta el devine o convingere, o forță călăuzitoare a acțiunilor omului. Operele de artă îl ajută pe om să se cunoască mai adînc pe sine, să analizeze critic gîndurile, sentimentele și comportarea semenilor săi și ale sale, să reflecteze mai adînc asupra rostului său în societate. Arta — ne referim la arta adevărată — înnobilează și îmbogățește ființa umană. Ea glorifică virtuți ca patriotismul, hărnicia, cinstea, vitejia, eroismul, bunătatea, prietenia, modestia și pune în fața oamenilor *modele* de comportare. Arta creată de masele populare și de artiștii legați de popor îi îndeamnă pe oameni să lupte pentru binele celor mulți, pentru dreptate socială, pentru prietenie și înțelegere între popoare ; ea trezește repulsie și antipatie față de samavolnicie și exploatare, față de oprimarea celor slabi, față de distrugerea de vieți omenești și de bunuri materiale. Arta adevărată a fost totdeauna mesagera ideilor de libertate și progres social.

Educația estetică ajută și la realizarea unor sarcini ale *educației profesionale*. Cu cît societatea a progresat, cu atît în producția bunurilor materiale utilul a fost unit cu frumosul. Clasicii marxismului au arătat că aceasta este o trăsătură cu caracter general a producției umane, că „omul modelează materia și potrivit legilor frumosului“ [37]. Omul nu este mulțumit că produsele activității lui îi satisfac trebuințele materiale, ci dorește ca acestea să aibă și un aspect plăcut. Pentru a răspunde acestei cerințe, producătorii de bunuri materiale sînt preocupați să le dea o înfățișare cît mai plăcută, mai atractivă. Frumosul a devenit o necesitate. Nu numai în confecționarea îmbrăcămintei și a materialelor destinate pentru aceasta, ci și în construirea caselor, a obiectelor de uz casnic, a mașinilor și utilajelor, a mijloacelor de transport etc., grija de a le da un aspect plăcut, atrăgător este permanentă și obligă din ce în ce mai mult la conlucrarea producătorului cu specialiști în estetică, încît produsele de serie să rivalizeze cu producția artizanală.

Pe de altă parte, educația estetică constituie pentru orice profesionist un mijloc de destindere și de păstrare a contactului cu valorile create de omenire. Profesia, specializarea îl închide pe om într-un cerc îngust

[35] M. Breazu, *Cunoașterea artistică*, București, Ed. Academiei R.P.R., 1960.
[36] Aristotel, *Politica*, București, Cultura națională, 1924, p. 206.
[37] K. Marx și Fr. Engels, *Despre artă*, vol. I, București, Ed. politică, 1966, p. 153.

Scanned with OKEN Scanner

de preocupări, duce adesea la rutină, la mecanizarea vieţii ; arta îi deschide perspectivele largi ale problemelor omului, ale problemelor mari şi veşnice care au frămîntat pe oameni, într-o infinită varietate de nuanţe. Arta îl umanizează pe om.

B. SCOPUL ŞI SARCINILE EDUCAŢIEI ESTETICE

Educaţia estetică îşi propune să formeze oameni capabili *să recepteze* esteticul din natură, artă şi societate şi *să creeze* obiecte estetice ; altfel spus, să acţioneze asupra lui *prin frumos* şi *pentru frumos.* Realizarea acestor două scopuri ale educaţiei estetice duce la formarea estetică multilaterală a omului. Fiecare din aceste aspecte solicită o instruire specială. Capacitatea de creaţie diferă de la individ la individ, are direcţii de manifestare şi intensităţi diverse, determinate în mare măsură de aptitudinile native, de talent. Capacitatea de receptare depinde într-o măsură mai mare decît creaţia estetică de îndrumare progresivă şi competentă, de pregătire. Dar şi aici factorul personal are importanţa sa.

Pentru atingerea acestor sarcini este necesar să se urmărească şi să se înfăptuiască obiective mai concrete şi mai precise. Acestea sînt *sarcinile educaţiei estetice.*

Din motive didactice vom prezenta sarcinile educaţiei estetice grupate astfel : formarea capacităţii de a simţi şi a înţelege esteticul, formarea capacităţii de a aprecia frumosul, dezvoltarea aptitudinilor de creaţie artistică şi dezvoltarea trebuinţei de a introduce frumosul în viaţa personală şi socială.

a. **Formarea capacităţii de a simţi şi înţelege esteticul.** Această sarcină se realizează în principal prin *contactul direct cu obiectele şi fenomenele estetice* din natură, artă şi viaţa socială, contact indispensabil pentru formarea estetică a omului. Dar acest contact trebuie pregătit, spre a face posibilă receptarea fertilă a obiectului estetic — în special a artei.

Ca o primă etapă de pregătire în vederea perceperii operei de artă este *formarea simţurilor.* A forma un ochi care să perceapă culorile şi armonia lor, formele şi simetria, perspectiva şi umbrele, a forma o ureche capabilă să „prindă" melodia, armonia sunetelor etc., este un prim pas, important şi necesar, pentru a simţi şi înţelege, pentru a „gusta" obiectele şi fenomenele estetice. Nu ne referim aici la acuitatea simţurilor, la creşterea potenţei lor de sesizare cantitativă, ci la cultivarea lor pe linia specificului uman, adică, aşa cum arăta K. Marx, la necesitatea de a forma *„simţuri"* capabile de desfătări omeneşti, simţuri care se afirmnă ca forţe esenţial *„umane"* [38]. Sînt animale care au unele simţuri mai dezvoltate

[38] K. Marx şi Fr. Engels, *Despre artă,* vol. I, Bucureşti, Ed. pol. 1966, p. 137.

decît omul, dar nu sînt capabile să perceapă ceea ce percepe omul. Traiul în societate a dus la umanizarea simțurilor. „Ochiul a devenit ochi *omenesc*, tot așa cum *obiectul* lui a devenit social, obiect *omenesc*, creat de om pentru om“ [39].

Școala și alte instituții sociale au sarcina de a forma simțurile copilului, spre a le face capabile să sesizeze frumusețile din muzică, din pictură, din fenomenele naturii. Formarea simțurilor este condiționată și de îmbogățirea experienței de viață, și de însușirea unor elemente de cultură generală și a unor cunoștințe despre artă.

Perceperea și contemplarea obiectului estetic este procesul prin care omul intră în contact direct cu obiectul estetic (un aspect sau un fenomen din natură, o operă de artă, un fenomen social etc.). E un proces complex, condiționat de o mulțime de factori, în care omul este angajat activ, cu întreaga lui personalitate. În perceperea estetică se îmbină elemente senzoriale, cu trăiri afective și cu elemente intelectuale. Dominant este însă elementul afectiv, participarea emoțională. Perceperea obiectului estetic depinde și de proprietățile senzoriale ale obiectului (culori, sunete, forme), dar ea nu se reduce la o observare din exterior, ci este necesară o observare din interior, o participare afectivă. Perceperea unei picturi, de exemplu, nu se reduce la cunoașterea elementelor din care e făcută, nici la analiza culorilor folosite, nici chiar la cunoașterea tehnicii de creație a artistului, ci este contactul cu o valoare pe care artistul a pus-o în opera sa. Perceperea și contemplarea obiectului estetic este un proces eminamente personal. Fiecare om percepe din obiectul estetic atît cît capacitatea sa de recepție din acel moment îi permite. Iar această capacitate de recepție este determinată de predispoziții native, de cultura sa, de concepția sa despre lume, de bogăția sa afectivă, de experiența de viață, de ceea ce el pune din sine în obiectul estetic. Și cum acești factori individuali și sociali pot fi cultivați, îmbogățiți, rezultă că și capacitatea de receptare și deci percepția și contemplarea obiectelor estetice pot fi continuu ameliorate. La această educare a capacității de receptare, un rol însemnat îl are activizarea ei prin contactul cu operele de artă. „Formarea sensibilității estetice este un proces istoric îndelungat... Meșteșugarii și reprezentanții profesioniști ai artei au contribuit în mare măsură la educația publicului“ [40].

Ca în orice percepție, și în percepția estetică bogăția acesteia depinde mult de un fond aperceptiv. Vede mai mult și mai bine, aude mai mult și mai bine, vede și aude ceea ce nu văd și nu aud alții, cel care are o informație mai bogată în legătură cu obiectul percepției, cel care are o experiență mai bogată și mai complexă în acel domeniu. S-a afirmat uneori că receptarea frumosului ar fi o calitate înnăscută, că sînt oameni care „gustă“ arta și trăiesc intens emoțiile pe care le provoacă arta, fără să aibă cunoștințe și pregătire în acest domeniu. Afirmația aceasta este greșită. Există o sensibilitate estetică dată omului de la natură („omul este artist din fire“, zice Maxim Gorki), dar aceasta trebuie îndrumată și dez-

[39] K. Marx și Fr. Engels, *Despre artă*, vol. I, București, Ed. pol. 1966, p. 136.
[40] I. Pascadi, *Prelegeri de estetică, Educația estetică*, E.D.P., București, 1967, p. 4.

Scanned with OKEN Scanner

voltată spre a fi ridicată la un nivel superior, spre a deveni un instrument pentru formarea gustului estetic și pentru trăirea unor emoții estetice intense, profunde și elevate. Cu cît fenomenul estetic este mai complex, cu atît este mai mult nevoie de cunoștințe, de o „cultură artistică", spre a putea fi perceput și înțeles. De mai multe ori Marx a arătat rolul pregătirii teoretice pentru a percepe și a înțelege operele de artă : „Dacă vrei să te bucuri de artă, trebuie să fii om cu cultură artistică" [41]. Sensibilitatea față de operele de artă crește, se îmbunătățește și se perfecționează dacă subiectul (omul) este informat și îndrumat. Informarea se realizează prin cunoștințe de cultură generală, prin cultură estetică generală și prin cultură estetică din fiecare ramură artistică.

Cultura estetică asigură o percepție mai adîncă și mai nuanțată a frumosului, a categoriilor estetice în general. Inițierea elevilor în teoria literară, înarmarea lor cu cunoștințe de bază din domeniul picturii, muzicii, sculpturii etc. ajută la perfecționarea receptării estetice. Cu condiția însă ca această informare teoretică să nu se substituie contactului direct cu opera de artă. Fără cultură estetică nu este posibilă perceperea frumosului și nici formarea sentimentelor estetice. Fără o asemenea pregătire, percepția aspectelor estetice ale realității nu se realizează sau se realizează la un nivel cu totul scăzut. Lăsați singuri, fără îndrumare, copiii de vîrstă școlară mică nu ar sesiza frumosul din natură, din viața socială, din artă, ar trece indiferenți pe lîngă asemenea aspecte. Cadrele didactice trebuie să-i pregătească : să le atragă atenția asupra aspectelor estetice, să îndrumeze percepția lor prin indicații verbale, să creeze „atmosfera" propice pentru perceperea și contemplarea frumosului, să organizeze condițiile în care privirea unui tablou, ascultarea unei bucăți muzicale, contemplarea unui apus de soare ar putea produce cele mai puternice impresii.

Îndrumările vor fi diferențiate în raport cu specificul obiectului estetic sau al artelor și cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. Studiile de psihologie au dovedit că fiecare vîrstă are preferințele ei pentru un aspect sau altul al operelor de artă, al naturii și vieții sociale. Așa, de exemplu, dacă ne referim la contemplarea naturii, remarcăm că pe preșcolar îl atrag obiectele viu colorate (flori, pietre), cele în mișcare (fluturi, păsări, ape curgătoare), cele care au intensitate mare (sunete puternice, culori vii), iar observarea acestor aspecte este de scurtă durată și superficială. Pe adolescent îl atrag aspecte mărețe din natură (un munte cu crestele înzăpezite), aspecte de durată (liniștea pădurii, unduirea valurilor mării) etc.

Particularitățile de vîrstă impun de asemenea ca alte cîntece să le propunem spre executare sau spre audiere unui preșcolar și altele unui preadolescent, ținînd seama de întinderea vocii și de durata respirației lor, de nivelul diferit al capacității de a păstra ritmul, de posibilitățile diferite de a sesiza intervalele muzicale.

Capacitatea de a simți și înțelege opera de artă este diferită chiar la elevii de aceeași vîrstă, în funcție de dispozițiile native, de structura organelor de simț, de experiența lor anterioară, de simțul lor estetic. A pune

[41] Marx-Engels, *Despre artă*, vol. I, București, Editura politică, 1966, p. 164.

în fața elevilor valori artistice care depășesc cu mult capacitatea lor de percepție estetică sau care sînt cu mult inferioare acesteia sînt procedee greșite, care pot avea urmări negative asupra formării lor estetice.

În percepția estetică a realității — așa cum arătam mai sus — dominantă este trăirea afectivă. Contactul cu frumosul determină o adîncă vibrație afectivă, trăirea de *emoții estetice*. Emoția estetică este un răspuns subiectiv la un apel cuprins în obiectul estetic, e expresia satisfacției dată de contactul cu acel obiect, atît cu aspectele lui senzoriale, cît și cu semnificațiile lui. Cernîșevski numea emoția estetică „bucurie luminoasă", un sentiment deosebit, care seamănă cu bucuria și admirația dezinteresată. *Emoția estetică este încununarea perceperii și contemplării obiectelor estetice*. Alături de elemente senzoriale și afective, în structura emoției estetice intră și elemente intelectuale, ceea ce face ca ea să nu fie o trăire de scurtă durată, ci să aibă consistență, să se păstreze un timp mai îndelungat.

Școala are menirea de a prilejui elevilor trăirea unor emoții estetice puternice și variate, punîndu-i în contact cu frumosul din natură prin excursii și vizite, cu frumosul social prin participarea la serbări și demonstrații ale oamenilor muncii, dar mai ales cu frumosul din artă prin lecțiile de muzică, desen, literatură, prin vizionarea filmelor, audierea concertelor etc. Calitatea emoțiilor estetice ale elevilor depinde, pe lîngă altele (îndrumare competentă, experiență de viață etc.), de valoarea operelor artistice cu care sînt puși în contact. Elevii trebuie să cunoască marile creații ale geniului uman, opere cu un conținut elevat și cu formă artistică desăvîrșită. Arta universală și arta românească dispun de asemenea opere care prin conținutul și forma lor servesc pe deplin cerințelor educației estetice.

b. **Formarea capacității de a aprecia valorile estetice.** Acest obiectiv al educației estetice nu se poate realiza decît în urma perceperii și înțelegerii obiectelor estetice, pe baza analizei conținutului și formei, a materialului cu care a lucrat artistul (culori, sunete, mișcări, volume) și a semnificațiilor axiologice cuprinse în opera de artă.

Aprecierea obiectelor estetice se poate face fie la nivelul gustului estetic, fie la nivelul unui ideal estetic. Uneori persoana apreciază ca frumos un obiect pentru că îi place, satisface gustul său, preferințele sale ; alteori, cînd apreciază, ea raportează obiectul estetic la un model, la o imagine care întruchipează perfecțiunea în domeniul respectiv. De aceea preocuparea de a dezvolta la elevi capacitatea de apreciere a valorilor estetice și în special a operelor de artă vizează *formarea gustului estetic și formarea judecății estetice*.

Gustul estetic este o „reacție spontană, cvasireflexă, exprimînd plăcerea sau neplăcerea estetică în fața operei de artă a realității" [42]. Cine și-a format gustul estetic este capabil să distingă ușor și repede frumosul

[42] *Dicționar de estetică generală*. București, Editura politică, 1972, p. 150. Comp. și Marcel Breazu, *Gustul estetic*, în *Educația prin artă și literatură*. București, Editura Academiei R.P.R., 1964, p. 34—35.

autentic de falsa frumusețe din artă, din natură și din viața socială. Gustul estetic este ca un filtru, ca un instrument fin de detectare și selectare a ceea ce este frumos.

La formarea gustului estetic conlucrează factori individuali și sociali. Reacția de gust este determinată atît de structura biologică și psihică a persoanei, de preferințele ei, cît și de educația estetică primită, de influențele exercitate asupra ei de mediul cultural în care trăiește, de clasa socială căreia îi aparține și de interesele acestei clase, de idealul social la care aderă. Există deci diferențe de gusturi, determinate de aceste variabile, dar există și posibilitatea de a cultiva gustul estetic al oamenilor, de a introduce în formarea acestui gust elemente care să-i asigure o relativă stabilitate și invarianță. Cînd se spune că despre gust nu se discută („de gustibus non disputandum est") afirmația este valabilă numai dacă ea privește aspecte fără legătură cu cerințele sociale, dar cînd gusturile vizează obiecte de artă care exprimă atitudini față de idealurile umane, față de concepțiile social-politice ale oamenilor, atunci despre gusturi se discută și chiar trebuie să se discute. Discutarea gusturilor nu-și propune uniformizarea lor, ci numai combaterea gusturilor proaste, educarea lor, încît să nu devină un instrument de degradare a omului, de aderare la valori estetice și ideologice inferioare.

Gustul estetic nu este înnăscut, nu este gata format. El se formează în primul rînd prin punerea în contact a omului cu obiecte estetice valoroase, prin crearea unui mediu estetic și prin introducerea unor criterii de apreciere a obiectelor estetice.

Capacitatea de a aprecia corect obiectele estetice se realizează mai ales prin *formarea judecății estetice*.

Prin judecată estetică se înțelege capacitatea de a argumenta, de a motiva preferințele și aprecierile estetice, pe baza unor criterii de valorizare. În judecata estetică sînt dominante criteriile de apreciere, totuși nu sînt complet excluse și unele elemente subiective, de preferințe, de gust. „Obiectivitatea judecății estetice nu împiedică o anumită subiectivitate a gustului estetic" [43]. Dar plăcerea sau neplăcerea provocată de contactul cu un obiect estetic poate fi supusă analizei intelectuale, poate fi motivată pe baza criteriilor de apreciere.

Criteriile de apreciere estetică au evoluat în decursul timpului, în funcție de interesele oamenilor și ale claselor sociale, de concepția lor de viață, de idealul social și estetic la care aderă persoana. „Omul sărac, copleșit de griji, nu are înțelegere nici pentru cel mai frumos spectacol; negustătorul de minerale vede numai valoarea mercantilă, nu și frumusețea și natura proprie a mineralului . . . [44].

Cu timpul, s-au stabilit criterii generale de apreciere a obiectelor estetice, dar și criterii pentru aprecierea produselor din fiecare artă în parte. Nu există însă un perfect acord între esteticieni asupra acestor cri-

[43] N. A. Dmitrieva, *Despre educația estetică*, București, 1958, p. 189.
[44] Marx-Engels, *Despre artă*, vol. I, București, Ed. politică, 1966 p. 137.

Scanned with OKEN Scanner

terii. Unitatea dintre conținut și formă, intuitivitatea, originalitatea, unitatea în varietate etc. sînt considerate drept criterii generale de apreciere a operelor de artă.

Dacă ținem seama că arta este o formă a suprastructurii, că ea trebuie să slujească pe om, că idealul estetic este strîns legat de idealul politic și etic, criteriile de apreciere a operelor de artă decurg din această finalitate a artei. Formarea unor constructori devotați ai comunismului — idealul educației socialiste — impune ca în aprecierea operelor de artă să se țină seama de contribuția lor la realizarea acestei sarcini. Sînt considerate ca valoroase operele care prin conținutul lor, exprimat într-o formă artistică superioară, propagă un mesaj înalt și progresist, fapte măreț, idei nobile, slujesc lupta omului pentru o viață mai bună. Aceste criterii de apreciere a operelor de artă — care sînt în același timp și criterii pentru creația artistică — au fost prezentate și explicate de mai multe ori în documentele de partid din țara noastră. Tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că operele de artă, pot fi elaborate în stiluri și maniere diferite de expresie, dar trebuie „să cînte lupta și munca eroică a poporului, bucuriile și necazurile, speranțele și visurile sale, să însuflețească milioanele de creatori ai orînduirii socialiste, să dea glas năzuințelor lor arzătoare spre o viață liberă, demnă și fericită“ [45].

Caracterul militant al artei, punerea ei în serviciul vieții și progresului, al aspirațiilor de dreptate și libertate socială constituie un criteriu de apreciere a operelor de artă din orice timp și din orice loc. Școala ca principala instituție socială de formare a omului are datoria de a cultiva la elevi gustul și judecata estetică, de a-i obișnui să aprecieze pe baza unor criterii sănătoase.

Capacitatea de apreciere a obiectelor estetice este o activitate care necesită timp și îndrumare competentă.

Cu ocazia prezentării operelor de artă, cadrele didactice antrenează pe elevi la *analiza* acestora, dîndu-le și *informații* despre artă la nivelul lor de înțelegere și *criterii* de apreciere pe baza unui *sistem de valori*.

Lucrările artistice prezentate elevilor — poezie, proză, muzică, desen — devin apoi modele, la care elevii vor raporta alte lucrări, realizările colegilor și pe cele proprii. Cunoașterea mai multor opere artistice de mare valoare, compararea și aprecierea acestora sub o îndrumare competentă, sublinierea punctelor de vedere (a criteriilor) din care trebuie apreciată opera de artă au ca urmare atît formarea gustului estetic, cît și a judecății estetice.

La început elevii își însușesc criteriile de apreciere de care s-au slujit cadrele didactice cînd au analizat un model sau cînd au apreciat temele efectuate acasă. Începînd din preadolescență, la criteriile însușite de la profesori, se adaugă cele dobîndite prin lectura analizelor din manual, a aprecierilor făcute de critica de artă în reviste, cărți. Însușirea noțiunilor

[45] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Editura politică, 1973, p. 352.

Scanned with OKEN Scanner

de teoria artei și creșterea experienței artistice a elevilor înlesnesc afirmarea unor puncte de vedere personale în aprecierea obiectelor estetice, mai ales începînd din adolescență.

c. **Dezvoltarea aptitudinilor de creaţie artistică.** Această sarcină a educației estetice trebuie înțeleasă nu în sensul de a face din fiecare elev un creator original de artă (un pictor, un scriitor, un sculptor etc.), ci de a-i da posibilitatea să-și exprime în mod personal gîndurile și sentimentele sale. Creația artistică își are izvorul într-o sensibilitate deosebită față de realitate, presupune bogăție spirituală și experiență de viață, talent și stăpînirea unor tehnici de expresie. Pînă către vîrsta adolescenței aceste condiții ale creației artistice se găsesc, la elevii obișnuiți, la un nivel care nu permite crearea de opere de artă. Toate aceste condiții pot fi însă cultivate, într-o măsură mai mare sau mai mică. Finețea sensibilității față de realitate, trăirea adîncă a evenimentelor, aptitudinile speciale pentru anumite domenii artistice, imaginația creatoare etc. pot fi cultivate, dar într-o măsură mai mică. În schimb, școala are o mai mare putere de influențare asupra îmbogățirii conștiinței și experienței de viață a elevilor, asupra dezvoltării aptitudinilor generale (inteligență, memorie, spirit de observație, imaginație etc.) și asupra formării meșteșugului (tehnicilor) de creație.

Aptitudinile de creație sînt dezvoltate în primul rînd prin stimularea activității creatoare a elevilor. În decursul activității didactice și extradidactice poate fi cunoscut nivelul aptitudinilor fiecărui elev și pot fi organizate activități care să ducă la dezvoltarea lor continuă. Prin continuă *exercitare,* însoțită de *îndrumare,* de *aprecieri obiective și stimulative* orice elev poate face progrese în toate domeniile artei, dar mai ales în cele pentru care posedă aptitudini speciale într-un grad mai înalt.

La elevii de vîrstă școlară mică se pune accent pe *reproducerea operelor de artă,* atît ca mijloc de a o gusta și înțelege mai adînc, de a o aprecia mai corect, dar și ca o pregătire pentru însușirea mijloacelor de expresie artistică. Elevii fac exerciții de a recita o poezie, a citi un text, a reda un dialog cît mai apropiat de modelul oferit de interpretarea dată de profesor sau de un actor (cu ajutorul înregistrărilor pe bandă de magnetofon). De asemenea, ei se exercită în a reproduce un desen executat mai înainte de profesor, a interpreta un cîntec, un dans, cît mai asemănător cu un model oferit. Încă din acest stadiu profesorul trebuie să dovedească exigență față de produsele activității elevilor. La o oră de lectură literară e necesar să se citească textul de mai multe ori, de fiecare dată punîndu-se noi sarcini de realizat, pînă se ajunge să se stăruie asupra fiecărui cuvînt, asupra fiecărei expresii, spre a-l reda cît mai verosimil, cît mai sincer.

Concomitent cu exercițiile de reproducere este stimulată și activitatea de creație artistică, la nivelul posibilităților vîrstei respective și al aptitudinilor fiecărui elev. Cele dintîi creații ale elevilor se obțin în artele plastice. În celelalte domenii creațiile artistice au nevoie de o pregătire mai temeinică și mai îndelungată și se întîlnesc, în general, după preadolescență. Exercițiul este absolut necesar și în acest scop. Este chiar

Scanned with OKEN Scanner

indicat ca elevii să cunoască munca titanică depusă de marii creatori în artă spre a-și perfecționa opera. Prezentarea în facsimile a unor pagini scrise de M. Eminescu, T. Arghezi, M. Sadoveanu, G. Enescu le dovedește elevilor necesitatea exigenței creatorului față de sine, față de creația sa. Analiza competentă a lucrărilor create de elevi (desene, compuneri literare, creații muzicale) orientează munca lor viitoare și ajută la îmbunătățirea mijloacelor artistice de creație.

Școala are obligația să încurajeze talentele artistice ale elevilor, să le dea cunoștințe în ramura respectivă, să le formeze priceperi și deprinderi de a reproduce și crea, să dezvolte aptitudinile lor creatoare.

d. **Introducerea frumosului în viața personală și socială.** Ca un rezultat al contactului cu obiectele estetice din natură, artă și viața socială se formează trebuința de a trăi într-un mediu în care să domine valori estetice pozitive și de a acționa pentru crearea unui asemenea mediu. Această sarcină a educației estetice nu poate fi desprinsă de sarcinile educației morale. E un aspect educativ atît etic cît și estetic. A introduce frumosul în viața personală și socială înseamnă a înfrumuseța relațiile dintre oameni, comportarea lor, munca lor. Relațiile de producție, ca și relațiile sociale mai largi dintre oamenii orînduirii socialiste, pot îmbrăca forme care fac să apară acea „bucurie specifică“ pe care o dă apartenența la categoriile estetice. Ajutorul reciproc, prietenia, tovărășia, dragostea, eroismul în muncă, patriotismul, omenia, cinstea etc. pot deveni obiecte estetice, dar și modele de comportare frumoasă. După cum în creația artistică tînărul se străduiește să se apropie de anumite modele artistice, tot așa în comportarea sa se străduiește să se apropie de anumite modele etice, care au și valoare estetică. Familia, școala, societatea socialistă obișnuiesc treptat pe copil cu o comportare frumoasă, în modul de a discuta, de a se îmbrăca, de a munci, în relațiile lui cu părinții, cu colegii, cu cadrele didactice. Trebuința de frumos se manifestă și în modul cum își întreține camera de lucru și obiectele de muncă, în modul de a se distra și de a-și petrece timpul liber, în modul de a gîndi și simți.

Integrarea frumosului în viața personală și socială se exprimă și prin combaterea aspectelor urîte, antisociale, din comportarea indivizilor și colectivităților umane : grosolănia, lașitatea, extravaganța, brutalitatea, meschinăria.

Prin realizarea acestei sarcini, educația estetică nu se izolează de menirea sa, ci o exprimă mai pregnant. Ea ajută la formare omului sensibil la cerințele societății în care trăiește, la condițiile social-istorice în care-și desfășoară activitatea, fără să-l desprindă însă de problemele fundamentale ale societății, de problemele general-umane. Și prin aceasta educația estetică servește la umanizarea omului. A rupe educația estetică de țelurile sociale, de idealurile morale, de cerințele vieții înseamnă a o sărăci și a o abate de la menirea ei — o contribuție specifică la formarea multilaterală a personalității.

Scanned with OKEN Scanner

C. MIJLOACELE EDUCAȚIEI ESTETICE

La realizarea educației estetice, ca și la realizarea oricărei componente a educației comuniste, își aduc contribuția toți factorii educativi : familia, școala, organizațiile de tineret, societatea. Cînd contribuția acestor factori este convergentă se obțin și în acest caz, ca în întregul proces educativ, rezultate remarcabile. Între acești factori rolul principal îl are școala.

Mijloacele de care se servește școala pentru realizarea sarcinilor educației estetice, prezentate mai înainte, sînt *procesul de învățămînt și activitățile extradidactice*.

a. **Procesul de învățămînt** pune pe elevi în contact cu cele mai valoroase creații artistice, îi pregătește spre a gusta și înțelege aceste opere, îi înarmează treptat cu un sistem de criterii de apreciere, îi îndrumează în crearea frumosului, îi antrenează la integrarea frumosului în viața personală.

Planurile de învățămînt prevăd un număr de discipline, prin a căror predare se contribuie substanțial la educația estetică a elevilor. Desigur, toate obiectele de învățămînt contribuie la educația estetică, dar unele din ele, prin specificul lor și prin mijloacele de care dispun, au în centrul preocupărilor acest obiectiv. Acestea sînt *limba și literatura română, muzica și desenul*.

Programele școlare pentru aceste discipline prevăd amănunțit obiectivele de urmărit prin predarea lor, temele pe care trebuie să și le însușească elevii, activitățile pe care trebuie să le efectueze, în vederea dezvoltării lor estetice.

În cadrul procesului de învățămînt elevii sînt puși în *contact cu opere* de mare valoare artistică spre a trăi emoții estetice, sînt îndrumați să le *perceapă multilateral*, primesc *criterii de apreciere* obiectivă pentru fiecare artă și pentru fiecare specie a acesteia, fac exerciții de a *interpreta și reproduce* operele de artă, cît și *exerciții de creație*. Contribuția procesului de învățămînt la educația estetică a elevilor depinde și de conținutul temei care se predă, dar și de modul cum este organizată și prezentată lecția. Participarea activă a elevilor la întregul proces de dezvoltare estetică a lor este tot atît de importantă și aici ca în toate celelalte laturi ale educației. Ei trebuie ajutați să sesizeze frumosul, să aprecieze operele de artă, să-și formeze un orizont artistic, punînd ceva din propria lor personalitate. În niciun alt aspect al educației, elevul nu poate fi mai personal decît în educația estetică : în emoțiile și sentimentele estetice pe care le încearcă, în gustul estetic, în creația estetică.

Educația literară începe înainte de intrarea copilului în școală, prin punerea lui în contact cu literatura populară, în special cu basmele.

În școală, studiul literaturii ocupă un loc de frunte, acordîndu-i-se un număr însemnat de ore. Elevii sînt puși în contact cu cele mai de seamă creații ale literaturii populare și culte, românești și universale. Prin studiul limbii și literaturii române se pot realiza multe din obiectivele

educației estetice. Audierea unei opere literare în lectura unui actor, citirea de către elev a operelor literare valoroase, fără grabă, fără a urmări alt scop decît delectarea pe care o dă perceperea și înțelegerea lor, contribuie în mod esențial la formarea estetică a elevilor. Nu este suficient, ba mai mult chiar, nu este esențial pentru dezvoltarea estetică a elevilor ca aceștia să memoreze „idei principale", să rețină date biografice, să știe povesti în rezumat conținutul unei opere literare. Acestea sînt elemente exclusiv intelectuale. Esențialul este ca elevul *să trăiască emoții estetice* declanșate de contactul cu opera literară. Instrucția estetică este necesară, spre a ajuta perceperea mai adîncă și mai completă a operei de artă, dar ea nu trebuie să se substituie contactului cu opera de artă. În predarea lecturii literare și a literaturii în școală, se observă o exagerare în direcția instruirii estetice în dauna trăirii emoțiilor estetice. Se ajunge la această situație anormală că literatura mai mult se învață, decît se simte. Elevilor li se pretind prea multe elemente specifice instruirii : rezumatul operei, caracterizarea personajelor, analiza textului așa cum a făcut-o profesorul sau cum o prezintă manualul, ideile principale, date istorice, intrepretări sociologice etc. Se pare că interesează prea puțin ce a simțit elevul cînd a citit o operă literară, ce ecou afectiv și ce atitudine personală a trezit acea operă în conștiința lui. Formarea estetică pe baza trăirilor proprii este mai autentică și mai fertilă decît cea care mimează trăiri, emoții și aprecieri străine.

Studiul limbii și literaturii române servește și pentru formarea *gustului estetic* și a *judecății estetice la elevi*. Prin comentarea, discutarea și interpretarea operelor literare, după ce elevii le-au perceput și au simțit frumusețea lor, cadrele didactice, antrenînd și pe elevi, formulează judecăți de valoare, dau criterii de apreciere a literaturii. Aceste criterii ajută la formarea gustului estetic și la formarea judecății estetice a elevilor. Cunoașterea teoriei literare este absolut necesară în acest scop. Sesizarea mesajului operei literare, analiza mijloacelor de expresie, cunoașterea specificului și a cerințelor fiecărui gen literar și ale fiecărei specii literare, constituie un sprijin și pentru formarea unei judecăți estetice avizate, dar și pentru lărgirea posibilităților de a percepe mai adînc opera literară, de a sesiza frumusețea și expresivitatea imaginilor artistice.

Prin studiul limbii și literaturii materne se urmărește și *dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor*.

Exercițiile de citire expresivă, citirea pe roluri, dramatizarea bucăților de lectură, declamarea poeziilor, interpretarea unei piese de teatru se referă la reproducerea operelor literare. Pentru realizarea ei artistică este nevoie de înțelegerea adîncă a textului și de însușirea unor tehnici de exprimare, sub îndrumarea cadrelor didactice.

Exercițiile de creație literară încep de la forme rudimentare, în orele de expunere și compunere, accesibile elevilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, și se continuă spre forme evoluate, în cadrul cercurilor literare din școală și al cenaclurilor literare, la vîrsta adolescenței. Școlarul de vîrstă mică elaborează compuneri care tind să se apropie de un model dat. În preadolescență încep să se manifeste unele înclinări literare. De-

Scanned with OKEN Scanner

sigur experiența de viață a preadolescentului este încă săracă, de aceea preocuparea lui va merge nu spre un fond original, ci spre forma literară : alege cuvinte prin care să exprime în mod propriu unele idei, urmărește o exprimare frumoasă. Numai în adolescență, creația literară poate deveni o realitate, la elevii talentați. Compozițiile acestora dovedesc și un fond original, dar și o limbă cultivată, expresivă. Pe tot acest parcurs este necesară îndrumarea competentă, stimularea, remarcarea succeselor, combaterea exprimării pretențioase, bombastice. Lectura operelor de mare valoare artistică, formarea gustului estetic vin în sprijinul elevilor cu aptitudini pentru creația literară.

Educația muzicală este tot atît de necesară, pentru cultura estetică a elevilor, ca și educația literară.

Necesitatea educației muzicale poate fi dedusă și din faptul că în toate împrejurările din viața sa, omul simte nevoia cîntecului : cînd este vesel sau cînd este trist, cînd muncește și cînd se distrează, ca pionier și ca soldat, în luptele revoluționare și în excursii. Pe de altă parte, muzica are puterea de a pătrunde subtil în emotivitatea umană, de a face să vibreze cele mai adînci și mai fine coarde ale sensibilității. Chiar și impresiile provocate de o pagină literară datoresc ceva muzicalității cuvintelor, ecourilor emotive care însoțesc acele sonorități. Materialul de artă al muzicii, sunetul, este mai fin, mai penetrant decît cuvîntul, poate fi înțeles de orice om. Muzica e o artă universală.

Copiilor, tineretului le place muzica și este bine ca ea să însoțească viața și munca lor, atît pentru efectele ei morale (provocarea elanului, a voioșiei, a sociabilității), cît și pentru efectele ei estetice. Muzica — mai ales cîntul — ajută la formarea *auzului muzical,* la *educația vocii,* a *simțului ritmului,* a capacității de *înțelegere a frumosului din operele muzicale,* a *gustului* pentru muzica bună, a trăirii unor intense *emoții estetice.* De asemenea, prin predarea muzicii în școală se urmărește ca elevii să-și însușească și unele cunoștințe, priceperi și deprinderi care-i ajută să descifreze un cîntec nou și să-l *interpreteze corect,* să cînte în cor, să *aprecieze* un cîntec sau o melodie în lumina unor criterii obiective.

În școala de cultură generală mijlocul principal pentru educația muzicală a elevilor este contactul cu opere muzicale de înaltă realizare artistică, *audiția muzicală.* Mijloacele tehnice de astăzi (discurile, banda de magnetofon) oferă largi posibilități de a prezenta elevilor operele muzicale într-o interpretare perfectă, capabilă să reliefeze calitățile estetice, mesajul artistic, întreaga lor frumusețe. Prin aceasta se acționează asupra sensibilității elevilor, se provoacă trăirea unei game variate de sentimente estetice, în funcție de conținutul muzicii, de melodie, de ritm etc. Concomitent cu creșterea vîrstei și a experienței muzicale, elevii ascultă cîntece de leagăn, cîntece pionierești și populare, cîntece de masă, lieduri, sonate, muzică instrumentală, muzică vocal-simfonică (operetă, operă), din creația românească și din cea universală. Pentru a înțelege operele muzicale, ei sînt ajutați de cadrele didactice, care înainte de audiție dau scurte explicații privind conținutul și forma structurală a operei de artă respective, particularitățile acesteia, mijloacele de realizare.

Scanned with OKEN Scanner

Cunoștințele muzicale, teoria muzicală sînt prezentate uneori în urma audierii operelor muzicale, pe baza analizării acestora.

Un alt mijloc pentru cultura muzicală a elevilor din școala generală este *cîntarea*. Toți elevii trebuie să cînte. Prin aceasta se formează și se dezvoltă vocea, simțul ritmului, obișnuința de a înfrumuseța viața prin cîntec. Important este ca repertoriul ales să corespundă posibilităților vocale ale elevilor ca tonalitate, ca diapazon, să fie interesant și plăcut, să aibă o valoare artistică ridicată. Îndrumarea dată de cadrele didactice și exigența dovedită față de interpretarea de către elevi a pieselor vocale și instrumentale, cizelarea continuă a acestor bucăți spre a le apropia de o reproducere cît mai expresivă, contribuie la formarea gustului estetic, la precizarea criteriilor de apreciere estetică muzicală și deci a judecății estetice.

Prin predarea muzicii se mai urmărește și înarmarea elevilor cu noțiuni de *teorie și de istoria muzicii*. Cunoașterea formelor, genurilor și stilurilor muzicale, ca și cunoașterea principalelor etape de dezvoltare a muzicii universale și a celei românești, în strînsă legătură cu evoluția social-istorică a societății, ajută la formarea *orizontului artistic* al elevilor și constituie un sprijin pentru înțelegerea și aprecierea mai corectă a operelor muzicale pe care le vor audia.

Educația plastică a elevilor se efectuează în procesul de învățămînt mai ales prin predarea desenului. În cadrul acestui obiect de învățămînt se urmăresc, în mare, două obiective : *formarea capacității de a recepta operele plastice și dezvoltarea aptitudinilor de creație plastică*.

Lecțiile de desen îi învață pe elevi *să privească*, le dezvoltă capacitatea de *a observa frumosul* din artă și din natură, de *a percepe corect* forme, culori, proporții, lumini și umbre. Exercițiul și îndrumarea sînt mijloace de educare a privirii, ca, de altfel, a oricărui simț. De la privirea superficială și fugitivă asupra obiectului estetic se trece treptat, sub îndrumarea cadrelor didactice, la contemplare, la o percepere unită cu meditarea asupra obiectului perceput, la o participare afectivă și ideativă la obiectul estetic.

Perceperea operelor plastice în cadrul procesului de învățămînt prezintă unele dificultăți de ordin obiectiv, față de perceperea operelor literare și muzicale. Cu acestea din urmă elevii iau contact direct prin lectură sau prin audierea lor într-o prezentare artistică elevată. Este însă mult mai greu ca elevii să perceapă direct pictura de mare valoare. Reproducerile, albumele, diafilmele, suplinesc numai în parte și adesea în condiții nesatisfăcătoare contactul cu opera autentică. Este necesară vizitarea muzeelor de artă, ca elevii să cunoască direct capodoperele picturii românești și universale. Pe de altă parte însă perceperea operelor plastice are un caracter mai intuitiv decît cea a literaturii și muzicii, tocmai fiindcă se realizează pe cale vizuală.

Prezentarea și analizarea operelor de artă în vederea trezirii de emoții estetice și a formării gustului estetic au eficiență numai după ce elevul a dobîndit o anumită experiență artistică. Acesta este un proces de durată. Aceeași operă de artă poate fi obiect de contemplare de mai multe ori,

Scanned with OKEN Scanner

la vîrste diferite, avîndu-se grijă ca de fiecare dată, prin îndrumările care se dau, elevii să poată sesiza noi aspecte și calități ale ei. Un tablou de Andreescu, de Grigorescu sau de Luchian prezintă de fiecare dată noi frumuseți celui ce-l contemplă. Către vîrsta adolescenței este posibilă o contemplare a operelor plastice, fertilă pe mai multe planuri. Pregătirea unei atmosfere adecvate, înainte de contemplarea unui tablou, prezentarea informațiilor care orientează perceperea a ceea ce este esențial sînt absolut necesare, ca acte premergătoare contemplării. Dar tot atît de necesar este ca elevii să aibă timp suficient pentru contemplarea în liniște a tabloului, fără niciun fel de amestec străin, fără comentarii și indicații, ci să stea față în față sensibilitatea elevului și obiectul estetic. Nu este de mare folos pentru elevi dacă într-o oră li se prezintă grăbit și superficial un număr mare de tablouri, după cum nu este util ca la vizitarea unei pinacoteci să se treacă, într-un timp scurt, prin fața a zeci și sute de tablouri. Este mai indicat să se contemple mai îndelungat același tablou, din unghiuri diferite, sub intensități de lumină diferite.

Contemplarea operelor plastice este urmată, de obicei, de *discuții și comentarii*, care ajută atît la dezvoltarea sensibilității, cît și la însușirea unor *criterii științifice de apreciere și evaluare a operei de artă*. Elevii expun liber impresiile lor, ce le-a plăcut, ce i-a emoționat. Aceste date servesc profesorului ca în viitor să organizeze mai bine contemplarea tabloului, să știe ce indicații sînt mai utile elevilor, ce aspecte sînt mai greu sesizate de ei. Dar discuțiile acestea servesc și pentru ca elevii să-și însușească treptat criterii științifice de apreciere, să ajungă să motiveze plăcerea sau neplăcerea provocată de perceperea operei de artă.

La corecta receptare a operelor plastice și la aprecierea lor ajută și însușirea unor *cunoștințe generale despre artele plastice și despre istoria artei*. Informațiile pe cale le primesc elevii despre artele plastice din diferite orînduiri sociale, grupate pe curente, pe școli, privind atît plastica universală cît și pe cea românească, lărgesc orizontul artistic al elevilor și prin aceasta și capacitatea lor de a percepe cu mai multă acuitate operele plastice și de a le aprecia mai avizat.

Preocuparea de *dezvoltare a aptitudinilor creatoare* dobîndește o pondere mult mai mare în educația artistic-plastică a elevilor, decît în cea literară și muzicală. Creația plastică este mai accesibilă vîrstelor mici.

În școală, creația plastică se realizează sub forma desenului după natură, a desenului decorativ și a celui din imaginație și memorie (numit adesea și desen tematic). (Desenul tehnic pregătește mai mult pentru educația profesională, mai puțin pentru cea estetică).

Desenul după natură cultivă la elevi capacitatea de a percepe din ce în ce mai corect forme, culori, proporții ale obiectelor, raporturi dintre obiecte, perspectiva. Ei fac exerciții de a reda cît mai realist obiecte și aspecte din natură, pe care le au în față. Pentru a se obține rezultate bune este necesară și îndrumarea cadrelor didactice. Elevilor de vîrstă școlară mică li se dau îndrumări și înainte de a se apuca de desenat, dar și după ce au terminat desenul. Îndrumările anterioare desenului, însoțite adesea și de demonstrare, atrag atenția elevului asupra așezării în pagină, asupra

Scanned with OKEN Scanner

proporțiilor, asupra coloritului etc. De aceste îndrumări se ține seama în efectuarea desenului, dar și în discuțiile care se poartă în clasă asupra unui desen terminat. Cu ocazia acestor discuții finale, profesorul dă elevilor informații mai ample, mai analitice asupra criteriilor de apreciere, motivînd mai adînc opiniile sale.

La elevii de vîrstă școlară mare, la adolescenți, nu se mai insistă asupra îndrumărilor premergătoare desenului, deoarece acestea au fost însușite în decursul lecțiilor de desen. În schimb se insistă asupra analizei desenelor terminate, stimulîndu-i ca în aprecierile pe care le fac să prezinte și puncte de vedere personale.

Desenul decorativ contribuie într-o măsură mai mare decît desenul după natură la dezvoltarea aptitudinilor creatoare. Folosind îmbinări și alternări de elemente grafice sau de reprezentări ale unor obiecte simple, elevii creează motive decorative cu multiple aplicații la chenare, țesături, rame, cusături. Ei se pot inspira și din bogata artă decorativă a poporului nostru. Prin desenul decorativ se cultivă simțul culorilor, gustul pentru armonie și simetrie, imaginația creatoare.

Desenul din imaginație și memorie solicită pe elevi să redea scene reale sau imaginare din viața lor sau a oamenilor muncii, aspecte sau întîmplări din natură, să ilustreze o poveste sau o bucată de lectură etc. Se propun de obicei teme cu un bogat conținut emotiv și se lasă elevilor deplină libertate de a-și alege aspectele pe care doresc să le redea prin imagini plastice, precum și tehnica de lucru care le convine. Desenul tematic dezvoltă intens imaginația reproductivă și creatoare a elevilor, capacitatea lor de a-și exprima ideile și simțirea prin forme și culori.

Pentru educația estetică a elevilor, desenul liber are întîietate față de cel imitativ, după cum desenul artistic are întîietate față de cel tehnic.

În afară de acestei trei obiecte de învățămînt, care au o contribuție majoră la educația estetică a elevilor, nu este de neglijat nici aportul celorlalte discipline.

b. **Activitățile extrașcolare.** Educația estetică a elevilor din școală este continuată, diversificată și adîncită în cadrul activităților extrașcolare.

Cercurile artistice (în parte și cele tehnice), cu obiective extrem de variate, solicită pe elevi, mai ales în direcția *dezvoltării aptitudinilor artistice,* la un nivel mai ridicat decît o face școala. În cadrul școlilor și mai cu seamă în cadrul caselor de pionieri funcționează un număr impresionant de cercuri artistice, unde elevii cu aptitudini pot găsi condiții bune de lucru și îndrumare competentă pentru dezvoltarea lor într-un domeniu estetic. Cercul dramatic, cercul folcloriștilor, cercul de declamare, cercurile de muzică instrumentală și corală, cercul coregrafic, cercul de cinematografie, cercurile de arte plastice etc. contribuie la depistarea și cultivarea talentelor artistice, la încurajarea creației originale a elevilor. Rezultatele activităților din cercuri sînt popularizate prin organizarea de expoziții, revista școlii, manifestări cultural-artistice, concursuri între clase și între școli. Activitatea de creație a elevilor poate fi organizată și în cadrul cenaclelor literare, cluburilor, căminelor culturale, bibliotecilor etc.

Scanned with OKEN Scanner

De asemenea, frecventarea teatrului și cinematografului, vizitarea expozițiilor de artă, audierea concertelor, lectura particulară etc. pun pe elevi în contact cu frumosul artistic, îmbogățesc percepțiile lor estetice, sporesc capacitatea lor de a înțelege frumosul, de a-l recepta și aprecia. În special filmul și teatrul, prin larga lor răspîndire și prin accesibilitatea conținutului, dețin din ce în ce un loc mai important în educația estetică a tineretului. Filmul și teatrul, ca arte de sinteză, influențează multilateral pe spectator, folosind mijloace de expresie din diferite arte : privelişti din natură, aspecte din viața orașelor, satelor, întreprinderilor, muzică în acord cu textul și acțiunea, artă coregrafică [46]. Eroii din filme și din piesele de teatru exercită influențe și asupra comportării morale a elevilor, asupra concepției lor despre lume și viață. De aceea este necesară o selecție. Familia, școala și organizațiile de tineret, critica literară și critica de artă ajută tineretul să-și formeze gustul estetic, să devină un consumator de artă valoroasă. Pînă să se formeze gustul pentru o literatură valoroasă, pentru teatru și film bun, pentru pictură și muzică superioară este necesară îndrumarea. După ce acest gust s-a format, producțiile inferioare sînt respinse, contactul cu ele nemulțumește.

Formarea capacității de receptare a operelor de artă este ajutată în patria noastră prin grija statului de a susține un mare număr de teatre și cinematografe, filarmonici și muzee de artă, biblioteci publice, case de cultură și cămine culturale, formații artistice, care aduc la îndemîna consumatorilor de artă cele mai valoroase creații naționale și străine. La acestea se adaugă efortul deosebit al radioului și televiziunii ca mijloace de răspîndire în mase a frumosului din diferite arte.

c. **Mediul natural și social ca mijloc de educație estetică.** Mediul natural în care trăiește omul, ambianța socială în care-și desfășoară viața și activitatea zilnică, influențează formarea lui estetică.

Natura oferă numeroase aspecte care provoacă încîntare, bucurie, emoții estetice. Forme elegante și grațioase, culori de o nesfîrșită varietate de nuanțe, sunete muzicale, mișcări unduitoare și line sau vijelioase și zbuciumate, privelişti luminoase, vesele sau întunecoase, triste, fenomene variate (ploaie, vînt, ninsoare, cer senin) de intensități diferite — toate acestea pot provoca o largă gamă de trăiri și emoții estetice.

Contactul cu obiectele și fenomenele naturii este permanent. Școala, familia și organizațiile de tineret pot dirija acest contact spre a-l face mai eficient sub raport estetic. Organizarea drumețiilor și excursiilor la locuri din natură, care oferă impresii estetice puternice, atenționarea elevilor asupra acestor aspecte, pregătirea psihologică pentru întîlniri cu frumosul sau cu sublimul din natură, perceperea aceluiași obiect din unghiuri diferite, în anotimpuri diferite etc. sporesc capacitatea de receptare estetică.

Un important mijloc de educație estetică este și contactul cu *frumosul din viața socială*, cu *frumosul cotidian*. Cine trăiește într-un cadru de obiecte materiale și de relații sociale, care pe lîngă calitățile lor utilitare au și un aspect plăcut, își formează gustul estetic și se va obișnui cu aceste

[46] Șt. Bârsănescu, G. Văideanu, *Educația estetică*, p. 135.

condiții, le va resimți cu timpul ca pe cerințe necesare vieții și comportării sale. Obiectele esteticului cotidian au în primul rînd funcție utilitară, servesc unor necesități biologice sau vieții sociale în care trăiește omul. O locuință, un costum de haine, o farfurie, un săpun etc. sînt create spre a servi necesități practic-utilitare. Dar aceste obiecte au și calități estetice, prin care ele „intră în sfera valorilor culturale", devin obiecte „umanizate". „Fără această calitate estetică, obiectele utile nu slujesc oameni, ci mai de grabă, unități biologice sau — poate vreodată — roboți" [47].

Esteticul vieții cotidiene se referă la un larg domeniu de obiecte și fenomene : locuința și locul de muncă, străzile, parcurile, piețele, uneltele de muncă și produsele de larg consum, relațiile sociale etc., fiecare avînd o infinitate de variante. Toate acestea influențează formarea estetică a omului. Ordinea și curățenia din camera de locuit, împodobirea claselor și coridoarelor, culoarea pereților, forma uneltelor de muncă și a obiectelor casnice, culoarea și forma îmbrăcămintei și încălțămintei, aspectul estetic al străzilor, al clădirilor, al grădinilor publice și parcurilor, formează gustul oamenilor, trezesc emoții estetice. Aceleași efecte le are și percepera frumosului din comportarea oamenilor : demonstrațiile oamenilor muncii cu ocazia marilor sărbători naționale și internaționale, demonstrațiile sportive, serbările cîmpenești, disciplina și ajutorul în muncă, respectul și comportarea politicoasă, practicarea unor tradiții etc. Perceperea acestora trezește nu numai admirație, ci și dorința de a participa la ele, de a le integra în comportarea personală. Desigur valoarea estetică a relațiilor sociale este subordonată funcției lor morale. Sînt frumoase numai comportările care înalță demnitatea omului, care slujesc țeluri nobile și mărețe.

D. EDUCAȚIA ESTETICĂ ȘI LUMEA CONTEMPORANĂ

Se pare că în condițiile vieții contemporane educația estetică dobîndește o importanță mai mare decît în trecut, devine mai necesară pentru viața omului, pentru echilibrul lui spiritual.

Unii sociologi au arătat că progresele uluitoare făcute de știință și de tehnică au creat un mod nou de a aprecia fenomenele din jur, că au schimbat adînc structura sufletească a omului. Se spune că luciditatea științifică și precizia tehnică au eliminat lirismul, afectivitatea, arta.

Observația curentă dovedește însă că lucrurile se petrec tocmai contrar. Omul contemporan este mult mai avid de artă decît cel din trecut. Mai mult chiar, este avid de artă valoroasă, de calitate. Numărul cititorilor de literatură beletristică, al spectatorilor de teatru și film, al

[47] Marcel Breazu, Anton Moisescu (sub redacția), *Estetica vieții cotidiene*. București, Ed. științifică, 1966, p. 22.

Scanned with OKEN Scanner

vizitatorilor muzeelor de artă, al turiștilor dornici să admire splendorile naturii este mult mai mare astăzi decît în trecut. Obiectul de artă a creat, așa cum arăta Marx „un public care înțelege arta și e capabil să aprecieze frumosul“ [48]. Acest public este din ce în ce mai exigent. Dorința oamenilor de a recepta și de a crea frumosul este un element structural al ființei umane. Dacă în trecut ajungeau să se bucure de arta cultă numai un număr restrîns de oameni — lectura cărților literare, audierea concertelor, vizitarea muzeelor de artă fiind la îndemîna numai a privilegiaților soartei — astăzi, mai ales în statele socialiste, arta este pusă la îndemîna maselor. Creșterea nivelului cultural al maselor face ca acestea să nu se mai mulțumească numai cu frumosul din natură și din arta populară ca în trecut, ci să pretindă dreptul la arta cultă, la cultură și știință de nivel superior. În țările socialiste, prin înlăturarea relațiilor de exploatare și făurirea relațiilor de producție bazate pe colaborare și ajutor reciproc, dreptul maselor la o cultură artistică de nivel superior este pe deplin asigurat, iar statul socialist a creat posibilități largi care permit atît receptarea frumosului, cît și crearea frumosului.

Pe de altă parte, mijloacele tehnice moderne permit răspîndirea culturii și artei în straturi tot mai largi ale populației [49]. Prin mass-media (presă, radio, cinematograf, televiziune etc.) bunurile culturale și artistice circulă cu repeziciune dintr-o țară în alta, ajung la îndemîna păturilor largi ale populației. În țările socialiste este evidentă preocuparea de a îndruma pe consumatorul de artă spre opere valoroase, opere care servesc țelurile nobile ale omenirii : dreptatea socială, libertatea și progresul.

Este adevărat că știința și tehnica au pătruns adînc în ocupațiile și preocupările omului contemporan. Mecanizarea și automatizarea producției în toate sectoarele, îl solicită intens pe om în această direcție. În aceste condiții, tocmai educația estetică apare ca *o compensare și un complement necesar* pentru formarea armonioasă și multilaterală a personalității, pentru *stabilirea echilibrului spiritual*, ca o punte de legătură între om și tehnică.

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii în epoca modernă are și o altă relație cu educația estetică. Studiile de prognoză asupra producției economice arată că în viitor, prin introducerea mașinilor și computerelor, numărul orelor de muncă se va reduce. Oamenii muncii vor avea în viitor mai mult timp liber la dispoziție. Formarea lor estetică îi va ajuta să folosească util și plăcut acest timp liber.

Se pare că în educația estetică modernă își fac loc tendințe prin care s-ar putea obține o valorificare maximă a potențelor ei. Educația estetică tinde să aibă *caracter de masă*. Toți oamenii trebuie să fie părtași la acele „bucurii specifice“ pe care le dă contactul cu obiectele estetice. În școală, se cere ca toți elevii să participe la toate formele de educație estetică, atît pentru receptarea, cît și pentru crearea frumosului.

[48] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 13, București, Ed. politică, 1962, p. 666.
[49] Ioan Cerghit, *Mass-media și educația tineretului școlar*. București, E.D.P., 1972, p. 128—129.

Scanned with OKEN Scanner

Educația estetică operează astăzi *într-o arie mai largă* de preocupări estetice. Se evită specializarea prematură, într-un singur domeniu artistic. În afară de educația literară, plastică și muzicală încep să fie incluse în procesul educației estetice și alte aspecte artistice: coregrafie, cinematografie, teatru. Lărgirea orizontului artistic duce la obținerea de succese mai mari și în domeniul preferat. Pe de altă parte, activitatea de educație estetică vizează și formarea multilaterală a personalității, adică își propune să ajute la dezvoltarea intelectuală, morală, practică a omului.

Educația estetică se realizează tot mai mult prin *opere de artă de înaltă valoare*. Producția artistică modernă este enormă. Societatea se preocupă ca omul să fie îndrumat spre ceea ce a dat mai bun omenirea din trecut și de astăzi.

În sfîrșit, se observă tendința de *valorificare a artei populare naționale*. Fără a cultiva exclusivismul și fără a subestima creația altor popoare, școala și instituțiile sociale ajută la cunoașterea folclorului artistic al națiunii respective, integrînd astfel pe om în inima poporului din care face parte. Fiecare popor are arta sa, de care este mîndru și prin care contribuie la patrimoniul artistic universal. Cunoașterea și valorificarea acestor creații asigură diversitatea și varietatea creației artistice.

Scanned with OKEN Scanner

CAPITOLUL V

EDUCAȚIA POLITEHNICĂ ȘI PROFESIONALĂ

A. EDUCAȚIA PENTRU MUNCĂ

Totdeauna educația a urmărit ca pe unul din obiectivele sale esențiale — dacă nu chiar ca obiectiv fundamental — pregătirea omului pentru muncă, pentru a participa cu eficiență la procesul producției bunurilor necesare vieții. *Pregătirea omului pentru muncă nu este o preocupare marginală, ci o preocupare centrală,* pentru că munca este activitatea dominantă a omului, necesar și obligatoriu dominantă. Ea este baza existenței societății și reprezintă totodată principala trăsătură definitorie a omului. În toate orînduirile sociale, tineretul a fost pregătit pentru muncă, pentru producție, ca o condiție de existență și menținere a societății. Satisfacerea trebuințelor materiale și spirituale ale omului este asigurată prin muncă, prin acea activitate care urmărește în mod conștient producerea bunurilor necesare existenței lui. „Munca este în primul rînd un proces între om și natură — arăta Marx —, un proces în care omul mijlocește, reglementează și controlează prin propria sa activitate schimbul dintre el și natură“ [50]. Se poate conchide că educația pentru muncă a fost o preocupare permanentă și de primă însemnătate pentru om. Celelalte aspecte ale pregătirii omului vin în sprijinul educației pentru muncă, atunci cînd educația este pusă în slujba vieții, a omului. În cadrul educației intelectuale se dau cunoștințe, priceperi și deprinderi utile în procesul producției, prin educația fizică se fortifică organismul spre a servi eforturilor cerute de munca productivă, calitățile morale care se formează oamenilor vizează și comportarea lor în procesul muncii, ca acest proces să se desfășoare cu eficiență și fără conflicte, chiar și educația estetică sprijină procesul producției, fiindcă omul modelează materia — așa cum arăta K. Marx — și potrivit legilor frumosului.

Desigur educația pentru muncă este indisolubil legată de educația prin muncă. Munca este cel mai de seamă mijloc al dezvoltării multilate-

[50] K. Marx și Fr. Engels, *Opere*, vol. 23, București, Ed. politică, 1966, p. 190.

rale. „Prezentul omului este rezultatul muncii, viitorul omului va fi rezultatul muncii — desigur, munca amplificată cu toate cunoștințele și descoperirile tehnicii. Deci, pînă la urmă, munca rămîne factorul de bază al educației, al formării omului, al progresului social“ [51]. Dar educația pentru muncă pune și probleme speciale, altele decît cele ale educației prin muncă. Educația pentru muncă își propune să arate *cum să fie pregătit treptat copilul spre a deveni un muncitor priceput și cult,* capabil să utilizeze tehnica modernă și să o perfecționeze. În condițiile societății socialiste educația pentru muncă este cerută atît de calitatea lui de muncitor cît și de cea de proprietar al mijloacelor de producție.

Educația pentru muncă a tineretului se realizează la două nivele : *pregătirea politehnică* și *pregătirea profesională.*

Educația politehnică îi ajută pe tineri să-și însușească principiile teoretice fundamentale ale proceselor de producție și să-și formeze deprinderi de a mînui unelte și mașini simple folosite în producție. E o pregătire de bază pentru producție, utilă în însușirea oricărei profesii.

Educația profesională își propune să formeze pe tînăr pentru profesia aleasă, să facă din el un muncitor calificat într-o anumită ramură de activitate. Calificarea, după cum vom arăta mai jos, se poate realiza la mai multe nivele.

Pregătirea politehnică a elevilor se realizează în special în școala primară și în gimnaziu ; pregătirea profesională urmează acesteia și se realizează în cadrul învățămîntului mediu și superior.

B. SARCINILE EDUCAȚIEI POLITEHNICE ȘI PROFESIONALE

Necesitatea educației politehnice a tineretului a fost subliniată, pentru prima dată în istoria gîndirii pedagogice, de către K. Marx. Pregătirea forței de muncă în capitalism se efectua într-un timp extrem de scurt, cu orientare spre specializarea extremă (numai pentru profesia vizată), la un nivel empiric, urmărindu-se numai formarea deprinderilor practice de muncă. K. Marx a analizat trăsăturile și tendințele de dezvoltare ale producției capitaliste, cît și inadvertențele dintre aceste tendințe și pregătirea muncitorilor. Una din aceste tendințe este concentrarea capitalurilor, a mijloacelor de producție în cît mai puține mîini, ceea ce va permite folosirea pe scară mai largă a tehnicii noi în producție. Dar „natura marii industrii — arată Marx — presupune schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcției, mobilitatea multilaterală a muncitorului“ [52].

[51] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate,* vol. 6, București, Editura politică, 1972, p. 572.

[52] K. Marx și Fr. Engels, *Opere,* vol. 23, București, Editura politică, 1966, p. 495.

Scanned with OKEN Scanner

Spre a face față schimbării felului de muncă, schimbării profesiei, trecerii rapide de la o muncă la alta, de la o profesie la alta, pentru muncitor se impune ca o „problemă de viață și de moarte" pregătirea sa multilaterală [53]. Această pregătire multilaterală a muncitorului nu se poate realiza decît prin unirea instrucției cu munca. Educația viitorului, arăta Marx, „va îmbina pentru toți copiii trecuți de o anumită vîrstă munca productivă cu învățămîntul și cu gimnastica, nu numai ca o metodă pentru sporirea producției sociale, ci și ca singură metodă pentru formarea unor oameni multilateral dezvoltați" [54].

În modul acesta înțelege școala socialistă formarea tineretului pentru muncă. Viitorul muncitor trebuie să posede și *cunoștințe în legătură cu producția*, și *deprinderi de muncă*.

Cunoștințele însușite în școală pot da tînărului o orientare generală în legătură cu producția (cunoștințe politehnice) sau o orientare fermă pentru o anumită profesie (cunoștințe profesionale). Cunoștințele de matematică, fizică, chimie, biologie, desen tehnic, pe care și le însușesc elevii în școală, constituie baza teoretică a educației lor politehnice. Cunoștințele din obiectele de specialitate, pe care și le însușesc tinerii în licee de specialitate, în școli tehnice și postliceale, în instituții de învățămînt superior, cu ajutorul cărora ei cunosc temeinic problemele profesiei pe care și-au ales-o, constituie baza teoretică a educației profesionale. Între cultura generală, cultura politehnică și cea profesională sînt strînse raporturi.

Cunoștințele însușite de elevi sînt însoțite de *priceperi și deprinderi* de a le utiliza în practică : a mînui unelte și mașini, a le regla și adapta procesului muncii, a le îngriji și repara, a măsura și calcula, a folosi tabele, grafice etc. În afară de aceste priceperi formate pe baza unor cunoștințe însușite la diferite obiecte de învățămînt, pregătirea tineretului pentru muncă necesită și formarea unor priceperi și deprinderi în legătură cu organizarea locului de muncă, colaborarea cu tovarășii de muncă, economisirea materialului, împărțirea judicioasă a timpului de muncă, exigența față de calitatea produselor realizate.

Educația politehnică și educația profesională a tineretului reprezintă o îmbinare a muncii fizice cu munca intelectuală, a însușirii de cunoștințe în legătură cu producția și a formării de deprinderi pe baza acelor cunoștințe. V. I. Lenin sublinia că în școala viitorului „nici învățătura și studiile fără muncă productivă și nici munca productivă fără învățătură și studii, făcute paralel, n-ar putea fi ridicate la înălțimea cerută de actualul nivel al tehnicii și al cunoștințelor științifice" [55].

Dar pe lîngă sarcinile comune arătate — cunoștințe științifice în legătură cu producția și deprinderi de muncă productivă — educația politehnică și cea profesională vizează și sarcini specifice fiecăreia din ele.

Educația politehnică îi înarmează pe elevi cu cunoștințe teoretice și deprinderi de muncă productivă *utile în mai multe profesii*. Ea nu pregătește pentru o profesie anumită, ci constituie o *bază pentru însușirea te-*

[53] Id., *ibid.*, p. 496.
[54] Id., *ibid.*, p. 492.
[55] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 2, București, Ed. politică, 1960, p. 479.

meinică a oricărei profesii. Totodată pregătirea politehnică are sarcina de a asigura *adaptarea mai rapidă a viitorului muncitor la o nouă profesie,* cînd împrejurările o cer, de a-și însuși mai ușor cunoștințe și deprinderi de muncă într-o nouă ramură de producție, în mînuirea unor noi unelte și mașini.

Educația politehnică mai are sarcina de a oferi cadrelor didactice și părinților unele indicații cu privire la *aptitudinile* și *interesele* pe care le au elevii, cît și cu privire la *grupul de profesii* către care ar manifesta preferințe, în vederea orientării profesionale.

În sfîrșit, prin educația politehnică se urmărește și *cultivarea aptitudinilor și intereselor* pentru profesiile cu caracter practic, *informarea elevilor despre meserii* și despre calitățile cerute de acestea de la muncitorul care le practică. De asemenea, ea dă primele învățăminte în legătură cu *organizarea producției.*

Educația profesională își propune ca în afară de înarmarea tinerilor cu cunoștințele și priceperile de muncă solicitate de profesia aleasă, să le formeze acestora și *trăsăturile intelectuale, afective și voluntare necesare pentru exercitarea cu cele mai bune rezultate a profesiei respective.* Fiecare profesie cere un complex de calități de la cel care o exercită. La formarea acestor calități are o contribuție și factorul nativ, dar și educația. În procesul de instruire profesională se urmărește formarea acestor calități specifice profesiei : într-un fel se formează vederea bună a ceasornicarului și în alt fel vederea bună a aviatorului.

În sfîrșit, educația profesională își mai propune să formeze *dragostea și atașamentul pentru profesia aleasă,* elevii să cunoască utilitatea ei socială, perspectivele de dezvoltare pe care le oferă, specificul activității pe care o prestează. Practicismul îngust, efectuarea lucrărilor practice în spirit meșteșugăresc, însușirea mecanică a unor deprinderi de muncă sînt combătute de școala socialistă. Activitatea mîinilor trebuie să se desfășoare simultan cu activitatea creierului.

C. MIJLOACELE EDUCAȚIEI POLITEHNICE ȘI PROFESIONALE

Educarea elevilor pentru muncă se realizează în *procesul de învățămînt* și *prin activitățile extrașcolare.*

Procesul de învățămînt este principalul mijloc de înfăptuire a sarcinilor educației politehnice și profesionale.

În școlile care au ca principală sarcină pregătirea tineretului pentru o anumită profesie, procesul de învățămînt este astfel organizat încît să asigure înarmarea elevilor atît cu cunoștințele teoretice, cît și cu deprinderile de muncă practică necesare exercitării în bune condiții a profesiei. Cu totul alta este însă situația în gimnaziu și în liceul real-umanist. Gimnaziul și liceul real-umanist nu urmăresc exclusiv formarea politehnică și profesională a elevilor. Această latură a educației se realizează

Scanned with OKEN Scanner

aici, alături de celelalte laturi (intelectuală, morală, fizică și estetică) și în strînsă legătură cu ele.

În *planurile de învățămînt* ale acestor școli sînt incluse și discipline prin care se urmărește în mod special *pregătirea tehnico-productivă* a elevilor.

În clasele I—IV, prin disciplina *Îndeletniciri practice*, elevii se familiarizează cu proprietățile unor materiale ca hîrtie, carton, argilă, plastilină, lemn, sîrmă, papură, paie și își formează deprinderi de a mînui unelte simple : foarfece, ciocan, clește, briceag. Ei învață să execute împletituri din diferite materiale, să modeleze din lut și plastilină, să confecționeze jucării și obiecte utile. Predominantă este acum formarea deprinderilor de muncă, formarea mîinii ca organ al inteligenței. Precizia mișcărilor, îndemînarea, adaptarea efortului la dificultatea lucrării, abilitatea degetelor, armonia și convergența mișcărilor sînt capacități de mare preț pentru viitorul muncitor și ele se cîștigă preponderent acum. Nu obiectele produse ca rezultat al muncii sînt scopul principal al îndeletnicirilor practice, ci formarea acestor calități ale mîinii viitorului muncitor.

Pregătirea practică-productivă a elevilor din clasele V—VIII prezintă unele caractere distinctive față de cea din clasele I—IV. În aceste clase se realizează o *legătură mai strînsă între deprinderile de muncă* pe care și le însușesc elevii *și cunoștințele teoretice* pe care le primesc. Pregătirea lor tehnico-productivă se înfăptuiește *într-un număr mai mare de ore* decît în clasele I—IV și constă atît din *însușirea cunoștințelor din disciplinele despre producție*, cît și din *formarea deprinderilor de muncă productivă* cu un profil larg. În planurile de învățămînt sînt prevăzute discipline ca : organe de mașini, electrotehnica, desenul tehnic, agricultura pentru pregătirea teoretică a elevilor, dar și discipline cu caracter practic : lucrări de atelier și practica agricolă, pentru formarea deprinderilor de muncă.

Pregătirea practică-productivă a elevilor din aceste clase se desfășoară în principal în *ateliere școlare*, pe *loturi agricole* sau direct în *unitățile productive*, urmărindu-se obținerea unor *produse utile*, prin care se contribuie la îndeplinirea unor sarcini din planul anual al unităților economice locale și la autodotarea școlilor.

O altă trăsătură distinctivă a pregătirii practice-productive a elevilor din clasele V—VIII, este conducerea ei de către *cadre competente*, cadre cu calificare în specialitate și adesea și cu practică în producție, ceea ce asigură obținerea de bune rezultate.

În sfîrșit, pregătirea practică-productivă a elevilor din aceste clase *se diferențiază* în funcție de *mediul social*, în funcție de *sex* și de *specificul local*. Elevii din *mediul urban* efectuează în special lucrări de atelier, unde, în primii ani băieții învață prelucrarea lemnului și a metalului, iar fetele învață lucru de mînă și gospodărie. În anii următori, băieții și fetele efectuează construcții și montaje electrotehnice. În *mediul rural*, atît băieții cît și fetele fac practică agricolă pe loturi experimentale sau în cooperativele agricole de producție, unde învață să semene, să îngrijească diferite culturi, să combată dăunătorii, să recolteze produsele, să crească și

Scanned with OKEN Scanner

să îngrijească animale, să pregătească răsadnițe, să altoiască. De asemenea, ei efectuează, în timpul iernii, lucrări practice de atelier în meserii solicitate de economia locală : mecanici, lăcătuși, electricieni, sudori, zidari, dulgheri etc. Pentru fete se organizează cercuri de activități gospodărești, lucru de mînă, croitorie, menaj, tricotaj.

Planurile de învățămînt prevăd și alte forme de activitate pentru instruirea practic-productivă a elevilor din clasele V—VIII : practică agricolă continuă în mediul rural, practică de vară în unități industriale, cercuri cu caracter tehnic-aplicativ.

În *liceul real-umanist* și în *liceele de specialitate* se continuă pregătirea elevilor pentru muncă, pentru producție. Fiecare tip de liceu (real, umanist, industrial, agricol-silvic, economic, sanitar, pedagogic, de artă) asigură elevilor atît o pregătire care să le permită continuarea studiilor într-o formă de învățămînt superior, cît și încadrarea într-o activitate social-utilă, cu prioritate în producția materială. În cadrul fiecărui tip de liceu sînt prevăzute obiecte de învățămînt care dau o instruire tehnică și care alături de practica productivă fac posibilă specializarea necesară și integrarea cît mai rapidă în muncă.

Desigur pregătirea elevilor din licee pentru munca productivă se face diferențiat, ținîndu-se seama de profilul școlii și de mediul socio-economic în care funcționează. Liceele de specialitate cu profil tehnic au ca sarcină principală pregătirea de *muncitori calificați*. În liceele reale și umaniste se dă elevilor o *pregătire politehnică*, încît aceștia să-și însușească deprinderile și tehnicile de muncă dintr-un lot de meserii apropiate sau dintr-o profesie. Este posibil ca la absolvirea liceului real sau umanist unii elevi să obțină și calificarea într-o profesie.

Unele din disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt în vederea pregătirii tehnico-productive a elevilor se pot schimba, după cum se poate schimba durata practicii productive și numărul de ore afectat. Dar în școala noastră rămîne ca un principiu de bază că „învățămîntul trebuie să pregătească tineretul pentru muncă și viață“ [56], „împletirea organică a procesului de instruire cu activitatea practică în producție“ [57].

Pregătirea tineretului pentru muncă și viață este urmărită și în *învățămîntul superior*, prin integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. Studenții participă la activitatea direct productivă sau își însușesc deprinderi practice de muncă în ateliere, laboratoare, stații pilot care funcționează pe lîngă instituțiile de învățămînt superior. Ei participă, de asemenea, la activitatea de cercetare și de proiectare, spre a realiza lucrări solicitate de întreprinderile productive din industrie și agricultură, „facultățile devinind astfel puternice centre de învățămînt, cercetare și producție, capabile să aducă o contribuție însemnată la dezvoltarea economiei și culturii socialiste“ [58]. Studenții din ultimii ani efectuează stagii

[56] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 8, București, Editura politică, 1973, p. 634.

[57] *Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român*. București, Editura politică, 1974, p. 62

[58] *Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român*. București, Ed. politică, 1974, p. 63—64.

Scanned with OKEN Scanner

compacte de practică în întreprinderi și instituții, unde își însușesc deprinderile necesare profesiunii pentru care se pregătesc.

Un alt mijloc pentru pregătirea politehnică și profesională a elevilor este *activitatea extrașcolară.*

Munca social-utilă și *munca în cercuri tehnice* sînt principalele forme de activități extrașcolare, care contribuie la educarea politehnică și profesională a elevilor.

Munca social-utilă contribuie mai ales la consolidarea deprinderilor de muncă. Adunarea de plante medicinale, repararea mobilierului școlar, confecționarea de material didactic, întreținerea unor culturi demonstrative la colțul naturii vii, sădirea pomilor, lupta contra dăunătorilor, strîngerea recoltei, amenajarea terenurilor sportive etc. consolidează unele deprinderi însușite în procesul de învățămînt și contribuie la formarea unor noi deprinderi de muncă. Pe de altă parte, elevii învață cum să muncească în colective mai mari, unde este nevoie de o organizare rațională a muncii, de diviziunea muncii, de colaborarea între colective, unde adesea se organizează întreceri între grupe sau colective, ceea ce le dă informații și deprinderi utile pentru activitatea lor în viitor.

Muncile în cercuri tehnice au o contribuție mai multilaterală la educația profesională și politehnică a elevilor. Cercurile tehnice de lăcătușerie, aeromodele, navomodele, radio, croitorie etc., oferă posibilități de aplicare în practică a cunoștințelor însușite, dar și de îmbogățire a cunoștințelor în domeniul respectiv și de formare a unor deprinderi de muncă la un nivel superior față de cel practicat în cadrul procesului de învățămînt. Activitatea în cercuri cultivă la elevi și spiritul de inițiativă, inventivitatea, căutarea unor soluții noi, calități de mare preț pentru formarea viitorului muncitor, care va lucra în condițiile unor schimbări accelerate în tehnica de producție.

D. ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Orientarea școlară și profesională este una din cele mai discutate și cercetate probleme actuale, unde sînt chemați să contribuie specialiștii din diferite domenii : psihologi, sociologi, pedagogi, economiști, medici.

Prin *orientare școlară* se înțelege îndrumarea individului către școala pentru care are aptitudini, cu ajutorul căreia s-ar putea dezvolta mai bine personalitatea lui. *Orientarea profesională* constă în îndrumarea individului către profesia pentru care are aptitudini și pe care ar putea-o exercita cu maximum de randament social și individual.

În afară de activitatea de orientare școlară și orientare profesională, în contextul raporturilor dintre pregătirea profesională și cerințele sociale se practică și activitatea de *selecție școlară* și *selecție profesională*. Dintre

Scanned with OKEN Scanner

candidații care s-au pregătit să urmeze un anumit tip de școală sau să se încadreze într-o anumită profesie, sînt aleși cei mai buni, în raport cu numărul locurilor libere.

Orientarea profesională își propune să aleagă meseria cea mai potrivită pentru fiecare individ; selecția profesională își propune să aleagă indivizii cei mai capabili pentru o profesie.

Problemele de orientare școlară și profesională s-au pus și se pun din ce în ce mai acut, odată cu diviziunea muncii, cu creșterea neîncetată a profesiilor. Astăzi, există în toate țările și mai ales în cele avansate industrial un număr imens de mijloace și forme prin care să se realizeze cît mai bine potrivirea dintre om și profesie. Funcționează oficii și institute de orientare școlară și profesională, se fac necontenit cercetări spre a se găsi cele mai eficiente metode de orientare, spre a se studia mai adînc cerințele profesiilor și aptitudinile indivizilor. Literatura de specialitate în acest domeniu este imensă. În patria noastră există un număr de laboratoare de orientare și selecție profesională și un număr de institute de cercetări în acest domeniu. Pe lîngă unele școli funcționează psihologi școlari, a căror principală îndatorire este tocmai să sprijine orientarea școlară și profesională a elevilor. Dar importanța acestei probleme și urgența ei obligă cadrele didactice și în special pe diriginți de a-și aduce o contribuție efectivă și avizată. De altfel, cadrele didactice pot „urmări zilnic înclinațiile tineretului și aprecia în funcție de acestea, în ce direcție trebuie orientat“ [59].

În cele ce urmează dăm cîteva indicații generale cu privire la principalele probleme ale orientării școlare și profesionale.

Pentru o bună orientare școlară și profesională trebuie găsită o modalitate de a pune de acord trei factori : *individul, profesia* și *societatea*. Trebuie cunoscut bine individul (elevul), cu aptitudinile, interesele, aspirațiile lui ; trebuie cunoscute calitățile fizice și psihice pe care le solicită fiecare profesie spre a fi bine efectuată ; trebuie cunoscute cerințele de cadre ale societății, nivelul și tendințele acestor cerințe. Pentru cunoașterea fiecăruia din acești factori există metode adecvate.

a. **Cunoașterea aptitudinilor elevului.** Orientarea școlară și profesională reclamă cunoașterea elevului, a aptitudinilor lui, încît să fie îndrumat spre acea școală sau profesiune care îi permit să-și dezvolte personalitatea pe linia particularităților lui și să atingă un nivel profesional maxim.

Multă vreme preocuparea centrală în cunoașterea elevilor, în vederea orientării spre o profesie, a fost *depistarea aptitudinilor*. Ed. Claparède a arătat că prin aptitudine se înțelege orice caracter psihic sau fizic considerat din unghiul randamentului [60]. Un auz bun, de exemplu, este o aptitudine pentru profesia de paznic de noapte, fiindcă el asigură un randament mai bun persoanei care-l are, față de cea care nu aude bine, dacă

[59] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 8, București, Ed. politică, 1973, p. 641.
[60] Ed. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, 1924, p. 30.

toate celelalte cerințe sînt egale. Rezultatele pe care le obțin oamenii în muncă sînt diferite atît cantitativ cît și calitativ, în funcție de aptitudinile lor. E necesar deci să fie cunoscute acele particularități fizice și psihice care condiționează obținerea unor rezultate bune într-o profesie. Există aptitudini care condiționează obținerea unor rezultate bune în mai multe profesii, denumite *aptitudini generale*, cum ar fi spiritul de observație, spiritul critic, memoria, inteligența etc. Există însă și *aptitudini speciale*, de care depind rezultatele numai în unele profesii : simțul ritmului pentru dansator, auzul muzical pentru dirijor etc. Pentru orientarea școlară și profesională a elevilor este necesară atît cunoașterea aptitudinilor generale, cît și a aptitudinilor speciale. Mai mult chiar, este necesar ca nu numai cadrele didactice să cunoască aceste aptitudini, ci și părinții elevilor și chiar elevii înșiși, spre a se evita conflictele frecvente în orientarea elevilor.

Cum pot fi cunoscute aptitudinile ? Cunoașterea elevului, a aptitudinilor lui generale și speciale, se realizează prin folosirea unui număr de *metode* științifice cum sînt : observația, testele, analiza rezultatelor muncii elevilor atît din cadrul procesului de învățămînt, cît și din activitatea lor extrașcolară, convorbirea cu profesorii, părinții, colegii și cu elevul de studiat, chestionarul, tehnici sociometrice [61]. Esența acestor metode și modul de utilizare a lor au fost prezentate în capitolul Metodele de cercetare ale pedagogiei. Prin aceste metode se obțin date despre interesele și aptitudinile elevilor, despre ocupațiile lor preferate, despre trăsăturile lor de voință și de caracter, despre aspirațiile și idealurile lor, despre sănătatea și posibilitățile lor fizice, despre perspectivele lor de dezvoltare etc.

Pentru orientarea școlară și profesională aptitudinile umane au fost grupate în sisteme, ducînd la constituirea de biotipologii. Tot la fel s-a procedat și cînd au fost cercetate calitățile cerute de un grup de profesii apropiate și s-a ajuns la constituirea unor tipologii profesionale. Cunoscînd cărui tip îi aparține individul (elevul) considerat și raportînd acest tip biopsihic la tipul profesional al meseriei sau grupului de meserii spre care aspiră el, i se poate da o îndrumare utilă.

În modul acesta a fost prezentată pînă către anul 1950 problema cunoașterii aptitudinilor omului. În ultimele decenii însă s-au făcut observații și îmbunătățiri fundamentale în legătură cu această problemă.

Desigur, cunoașterea aptitudinilor rămîne esențială în orientarea școlară și profesională, dar se consideră că formarea și dezvoltarea aptitudinilor nu depinde numai de factori ereditari, ci și de mediu și educație. Aptitudinile pot fi dezvoltate și direcționate prin educație. „Reflecția ca și observația zilnică și controalele arată destul de clar că indivizii se

[61] A se vedea : D. Muster (coordonator), *Fișe pedagogice pentru orientarea școlară și profesională*, București, E.D.P., 1971 ; Nicolae Mărgineanu (coordonator științific), *Selecția și orientarea profesională*, București, E.D.P., 1972.

schimbă cu timpul şi că îndeosebi performanţele lor variază în funcţie de tipul de învăţare în care sînt antrenaţi“ [32].

Importante sînt şi observaţiile care s-au făcut cu privire la ponderea aptitudinilor faţă de celelalte procese psihice ale persoanei umane în obţinerea performanţelor profesionale. Astfel, s-a arătat că în dezvoltarea industriei, într-o primă fază de mecanizare, cînd dirijarea maşinilor era destul de simplă, ea solicita mai mult aptitudini simple, sensoriale şi psihomotorii. Astăzi însă „automatizarea producţiei a deplasat accentul spre aptitudinile intelectuale... Esenţiale, apoi, au devenit şi trăsături de caracter, cum sînt conştiinciozitatea, cooperarea“ [63]. Dar calităţile intelectuale şi trăsăturile de caracter sînt în mare măsură un rezultat al educaţiei, deci succesul în multe profesii este condiţionat astăzi mai mult de calităţi intelectuale şi de caracter, decît de aptitudini. Cele mai multe accidente de circulaţie, de exemplu, nu se produc din lipsa unor aptitudini, ci din nerespectarea regulilor de circulaţie. „Omul potrivit la locul potrivit“ nu se referă numai la aptitudini psihice şi fizice, ci la omul întreg, la întreaga personalitate a omului.

Tot la fel, s-a remarcat că reuşita şcolară şi profesională este influenţată de factori afectivi şi voluntari : preferinţe, interese, dorinţe, înclinaţii, idealuri, efort voluntar, exigenţă, fermitate, perseverenţă. Prezenţa activă şi insistentă a acestor factori explică de ce unii tineri obţin rezultate şcolare şi profesionale bune, chiar în lipsa unor aptitudini marcante. Are loc un proces de compensaţie.

Aceste observaţii impun ca în orientarea şcolară şi profesională să nu se ţină seama numai de aptitudini, ci de toate aspectele personalităţii. Şi cum dezvoltarea personalităţii nu este un proces uniform şi egal, trebuie să se ţină seama de stadiile de dezvoltare, de particularităţile de vîrstă, de gradul de maturizare a individului.

Desigur este necesar ca şcoala, familia, organizaţiile de tineret, eventual psihologul şcolar să cunoască pe elev sub toate aspectele, spre a-l îndruma spre şcoala sau profesiunea potrivită. Dar tot atît de necesar este ca *elevul însuşi să se cunoască*, spre a şti ce vrea să devină, ce poate să devină şi ce trebuie să devină [64]. Elevul însuşi să-şi aleagă în mod liber şi corect profesiunea. Pentru aceasta el însă trebuie să fie ajutat nu numai să cunoască bine cerinţele profesiilor şi cerinţele sociale, dar şi să se cunoască pe sine, să-şi cunoască adevăratele aptitudini şi interese, calităţile şi defectele, ba chiar să ştie cum să se îndrepte, să se perfecţioneze. Autocunoaşterea se realizează greu, lacunar, pînă către vîrsta adolescenţei, dar cadrele didactice au sarcina să-i ajute permanent pe elevi în această direcţie, încă de la intrarea acestora în şcoală.

Posibilităţile de cunoaştere a elevilor au crescut mult în vremea noastră. Metodele de studiere a individualităţii s-au înmulţit şi s-au per-

[62] Jean Drévillon, *Orientarea şcolară şi profesională*, Bucureşti, E.D.P., 1973, p. 51.
[63] Nicolae Mărgineanu, *Condiţie umană*, Bucureşti, Ed. ştiinţifică, 1973. p. 396 ; Stanciu Stoian, *Educaţie şi societate*, p. 169.
[64] A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade (coordonatori ştiinţifici), *Contribuţii la orientarea şcolară şi profesională*, Bucureşti, E.D.P., 1969, p. 14.

Scanned with OKEN Scanner

fecționat, au dobîndit mai multă rigoare științifică. Totuși dinamica dezvoltării fiecărui individ este atît de complexă, determinată de un număr atît de mare de factori, încît este dificil să se indice cu precizie profesiunea sau școala pe care s-o urmeze elevul. Este mai ușor și mai sigur să i se arate care sînt *profesiile contraindicate* și într-o bună măsură *grupul de profesii* către care s-ar putea îndrepta cu succes.

b. **Cunoașterea profesiilor.** Orientarea școlară și profesională implică necesar cunoașterea școlilor și a profesiilor spre care pot fi îndrumați elevii, tinerii. Profesorii, părinții și elevii înșiși trebuie să aibă clar în minte ce profesii (școli) există și ce calități cer acestea de la cei care le-ar îmbrățișa. „A se orienta va însemna, încă mult timp, a porni la drum, pe cît posibil, înzestrat cu o hartă și un itinerar“ [65], deci trebuie să știi unde vrei să ajungi și pe ce căi. Cercetările făcute dovedesc însă că elevii cunosc un număr mic de profesii (școli) și au puține informații despre ele [66]. De aceea este necesar să li se dea informații despre principalele profesii (școli) pe care le pot urma și pe cît este posibil să cunoască direct activitatea care se desfășoară în cadrul acestora. Astfel, în legătură cu școlile pe care le-ar putea urma, vor fi informați despre specificul școlii, condițiile de admitere, durata studiilor, profesiile pentru care pregătesc, posibilitățile de perfecționare și de continuare a studiilor etc.

În legătură cu profesiunile, elevii, părinții și cadrele didactice trebuie să fie informați amănunțit și obiectiv despre toate aspectele acestora : importanța socială a profesiunii, conținutul și condițiile de muncă, cerințele de ordin fizic, fiziologic și psihic, avantajele, dificultățile și riscurile profesiunii, condițiile pregătirii și perfecționării profesionale, posibilitățile de plasare și veniturile pe care le aduce [67].

Informații în legătură cu aceste teme află elevii, în procesul de învățămînt, din conținutul lecțiilor de literatură, agricultură, electrotehnică, desen tehnic etc., cît și în cursul activităților practice pe care le desfășoară în ateliere, loturi agricole experimentale, în producție. Astfel, devin clare pentru ei calitățile intelectuale, morale, de voință și de caracter, pe care le solicită o anumită profesie.

Informații în legătură cu profesiile primesc elevii și în timpul vizitelor în întreprinderi și instituții. Aceste informații sînt deosebit de utile, tocmai fiindcă sînt un rezultat al contactului direct cu profesia. Elevii observă *materialul cu care se lucrează* și își dau seama dacă sînt sau nu apți să lucreze în sectorul respectiv ; cunosc *uneltele de muncă* și *tehnica* de mînuire a lor ; văd *condițiile igienico-sanitare* în care se lucrează (lumină, zgomot, praf, mirosuri etc.), *pericolele* de îmbolnăvire și accidente ; *modul de muncă* (în picioare, pe scaun, aplecat), *ritmul muncii, precizia mișcărilor,* intuiesc satisfacția pe care o produce practicarea acelei profesii [68].

[65] Jean Drévillon, *op. cit.*, p. 70.
[66] Voicu Lăscus, *Cercetări asupra opțiunii profesionale*, București, E.D.P., 1972.
[67] A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade (coordonatori științifici), *op. cit.*, p. 35.
[68] A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade, *op. cit.*, p. 25.

Scanned with OKEN Scanner

Asemenea informații ale elevilor din școala generală despre profesii sînt și mai precise cînd ei participă efectiv la munca productivă din întreprinderi, în timpul stagiilor de practică.

Spre a oferi profesorilor, părinților și elevilor posibilități de a cunoaște „lumea" fiecărei meserii, s-au elaborat *monografii profesionale,* în care se dau informații bogate și amănunțite în legătură cu problemele arătate mai sus [69].

Prin anchete între muncitori, prin observarea procesului muncii din profesia respectivă, prin fotocronometrarea timpului de muncă al muncitorilor cu nivel diferit de pregătire profesională, prin teste s-a ajuns să se determine cu precizie care sînt capacitățile fizice, intelectuale, morale, pe care le solicită practicarea profesiunii respective cu maximum de randament. Studiile arată că solicitările profesiunilor față de individ sînt diferite : unele solicită mai mult rezistența fizică, altele solicită aptitudini speciale, altele trăsături de caracter sau pregătire intelectuală.

c. **Cunoașterea cerințelor societății.** Pregătirea pentru viața socială, pentru producție — trăsătură definitorie a actului educațional — ia aspecte concrete în cadrul educației politehnice și profesionale, în care se îmbină armonios interesele și aspirațiile individuale cu interesele și aspirațiile sociale. Într-o societate bine orînduită, cum este societatea socialistă, între interesele și aspirațiile individuale și cele sociale există perfectă armonie. Locul de întîlnire, de colaborare (nu de confruntare) al acestor interese și aspirații este profesiunea. Prin profesiunea pe care o exercită și prin modul cum o exercită, individul contribuie la promovarea intereselor societății, la mersul înainte, pe noi trepte, al societății, la realizarea unor aspirații sociale, la apropierea de idealul social urmărit. Dar în același timp, prin exercitarea unei profesii și anume a profesiei care i se potrivește în cea mai mare măsură, societatea îl ajută pe om să se realizeze în cel mai înalt grad.

În realitate, orientarea corectă spre o școală sau o profesiune este calea prin care individul poate servi în cel mai înalt grad cerințele societății în care trăiește, servindu-și în același timp, în cel mai înalt grad, propriile sale interese și aspirații. Profesiunea devine, după absolvirea școlii, cel mai de seamă mijloc al desăvîrșirii personalității, al socializării și umanizării omului.

Cerințele societății se schimbă, evoluează în decursul timpului. Se schimbă, de asemenea, și mijloacele prin care pot fi satisfăcute aceste cerințe, se schimbă forțele de producție, știința și tehnica. De aici necesitatea schimbării profesiilor, „fluctuația" acestora, așa cum a arătat K. Marx. Pentru o justă orientare școlară și profesională este necesar să se cunoască atît cerințele actuale ale societății, cît și cerințele de perspectivă.

[69] Monografii profesionale au fost elaborate mai întîi în Franța, Anglia, Belgia, Statele Unite ale Americii, Germania, încă înainte de al II-lea război mondial. În patria noastră, au fost alcătuite monografii profesionale, în același timp, de Al. Roșca, N. Mărgineanu, S. Cupcea, M. Peteanu, I. M. Nestor, Mihail Moldovan. După 23 August 1944, s-au elaborat la noi în țară, sub îndrumarea lui M. Peteanu, monografii profesionale privind profesii din industria extractivă, industria metalurgică, industria construcțiilor și transporturilor, industria textilă etc.

Scanned with OKEN Scanner

Cînd în orientarea școlară și profesională nu se ține seama de cerințele societății, de posibilitățile de plasare pe care le oferă societatea acum și în viitor, se ajunge la perturbări și conflicte sociale, așa cum este cazul în țările capitaliste : șomaj uneori, penurie de cadre calificate în unele profesii alteori.

E necesar ca școala, familia și elevii înșiși să știe care sînt profesiunile care se vor dezvolta în viitor, care sînt cele în scădere, care sectoare din economie, transporturi, cultură se vor dezvolta și deci oferă largi posibilități de plasare și care sectoare stagnează sau sînt în declin. În țările socialiste, unde toate sectoarele vieții economice și sociale se dezvoltă în mod planificat, este pe deplin posibil să se cunoască nu numai cerințele de moment ale societății, dar și cele de viitor, necesarul de cadre pentru toate sectoarele, cu mai mulți ani înainte. În patria noastră, planurile de perspectivă elaborate de conducerea de partid și de stat, studiile de prognoză, atît asupra ansamblului economiei și culturii, cît și asupra fiecărui sector în parte, constituie o bază certă spre a ști care școli și care profesii sînt solicitate cu precădere, de economia și cultura viitorului. În patria noastră, la fiecare Congres al Partidului Comunist Român s-au dat indicații cu privire la liniile directoare de dezvoltare a economiei în viitor și totodată la tipurile de școli și profesii care trebuie să se dezvolte.

d. **Principii ale orientării școlare și profesionale.** Orientarea școlară și profesională are deja o istorie, pe parcursul căreia s-au acumulat suficiente date spre a se observa greșelile făcute, a se reține ceea ce practica a verificat ca just și a se contura noi tendințe. Iată cîteva din cuceririle ferme ale activității de orientare școlară și profesională.

Opțiunea profesională să nu fie prea timpurie. Interesele și înclinațiile elevilor de vîrstă mică sînt fluctuante, schimbătoare. Nici aptitudinile lor nu sînt consolidate prin factori motivaționali, de educație. Pînă către vîrsta de 14—15 ani aptitudinile școlare și profesionale ale elevilor nu decurg dintr-o autocunoaștere, ci sînt determinate mai mult de sfaturile, gusturile și opiniile altor persoane (părinți, prieteni, cadre didactice) sau de factori aleatori (vizionarea unui film, lectura unei cărți).

O decizie prea timpurie este hazardată. Individul greșit orientat va munci toată viața în silă, fără tragere de inimă. El nu va încerca satisfacțiile muncii profesionale și nu va putea realiza progrese în efectuarea profesiunii. Curînd se va plafona.

Sistemul nostru de învățămînt are o asemenea structură, încît această greșeală să fie eliminată. Dacă înainte de 23 August 1944 copilul de 10—11 ani era direcționat spre o școală sau o profesie (liceu, școală normală, școală de meserii etc.), cînd interesele și aptitudinile lui nu erau conturate încă, astăzi decizia pentru alegerea unei școli sau a unei profesiuni este amînată pînă la terminarea clasei a VIII-a, deci pînă la vîrsta de 14—15 ani, cînd interesele și aptitudinile sînt bine conturate.

Orientarea școlară și profesională să nu fie o activitate de campanie, mărginită la o perioadă restrînsă, ci *să se efectueze pe tot parcursul școlii generale.* Preocuparea cadrelor didactice de a cunoaște aptitudinile și in-

teresele elevilor, de a-i ajuta pe aceștia ca ei înșiși să se cunoască mai temeinic, trebuie să înceapă din prima zi de școală a copilului. Pe parcursul întregii perioade de școlarizare, atît elevul cît și cadrele didactice și părinții se documentează și își precizează poziția față de opțiunile școlare și profesionale.

Orientarea școlară și profesională *să fie suplă*. A ține seama de aptitudini nu înseamnă a opta pentru o sarcină riguros delimitată. Orice aptitudine poate fi educată și orientată, încît să devină eficientă *într-un grup de profesiuni*. Specializarea trebuie să fie progresivă [70].

Pe de altă parte, așa cum s-a mai arătat, industria și viața socială modernă solicită o asemenea formare profesională, care să permită trecerea cu ușurință de la o meserie la alta, conform fluctuației profesiunilor.

În patria noastră respectarea acestui principiu este asigurată prin mai multe căi. În gimnaziu elevii își însușesc acel trunchi comun de cunoștințe și deprinderi de muncă, pe baza căruia devine posibilă trecerea de la o școală la alta sau de la o profesiune la alta. În liceele reale și umaniste, în liceele de specialitate și în școlile profesionale nu se face o pregătire îngustă, pentru o profesie limitată, ci o pregătire cu un profil mai larg, o policalificare. Această trăsătură a sistemului nostru de învățămînt permite ca orientarea școlară și profesională să fie suplă, să se poată adapta cerințelor de viață și producției, să nu fie o decizie imuabilă.

Orientarea trebuie să fie *prudentă*. Cînd interesele și aptitudinile nu sînt încă stabilizate și deci nu se poate indica profesia sau grupul de profesii unde individul ar obține rezultate bune, este recomandabil ca orientarea să se mărginească la arătarea profesiilor contraindicate, a profesiilor pentru care elevul nu are aptitudini.

Un alt principiu exprimă cerința ca orientarea școlară și profesională *să fie încadrată în preocuparea pentru dezvoltarea multilaterală a omului*.

În procesul de orientare școlară și profesională nu se dau elevului numai cunoștințe și deprinderi de muncă pentru profesiunea spre care este chemat, ci se cultivă întreaga lui personalitate, ca el să țină legătura cu valorile umane, să evalueze corect rolul profesiunii pentru care optează, în ansamblul cerințelor sociale. Prin Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român s-a prevăzut ca pregătirea forței de muncă în patria noastră să se realizeze în strînsă legătură cu diversificarea cerințelor economiei și vieții sociale, dar și „cu necesitățile formării multilaterale a omului societății socialiste“ [71]. În modul acesta se evită incapacitatea de a înțelege rostul altor profesiuni și de a colabora cu acestea, se previne îngustimea și izolarea profesională. O asemenea orientare îl ajută pe elev să devină nu numai un bun profesionist, ci și un om complet, participant activ la toate problemele care frămîntă vremea noastră. R. Hubert afirmă că astăzi unii oameni ajung la profesiune prin cultură,

[70] R. Hubert, *op. cit.*, p. 383.

[71] *Directivele Congresului al XI-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1974, p. 61—62.

Scanned with OKEN Scanner

iar alții ajung la cultură prin profesiune [72]. Dacă nu se absolutizează, afirmația cuprinde mult adevăr. Dezvoltarea multilaterală ajută pe profesionist, dar și exercitarea unei profesiuni poate contribui la dezvoltarea multilaterală a omului.

E. PREGĂTIREA GENERALĂ, PREGĂTIREA PROFESIONALĂ ȘI CERINȚELE PRODUCȚIEI MODERNE

Este oare necesară pregătirea generală pentru viitorul muncitor specializat ? Are vreo influență pregătirea pe care o dă școala de cultură generală asupra însușirii profesiunii, asupra randamentului muncii profesionale ?

În mod obișnuit la aceste întrebări se răspunde afirmativ. Sînt însă și cercetători care neagă necesitatea pregătirii generale pentru viitorul muncitor, iar unii neagă chiar utilitatea acesteia. Să cercetăm argumentele pe care le aduc ei.

Tehnica modernă — spun susținătorii unei pregătiri profesionale înguste, limitate — duce inevitabil la *descalificarea muncitorului*, la înmulțirea sarcinilor parcelare, care nu cer inițiativă și responsabilitate și nu necesită o vedere de ansamblu asupra producției din ramura respectivă [73]. Diviziunea tot mai accentuată a muncii permite o specializare extrem de limitată — însușirea unui număr mic de mișcări simple, caracteristice muncii la banda rulantă — care poate fi însușită într-un timp foarte scurt și fără o pregătire generală prealabilă. F. W. Taylor arată că prin măsurile de organizare „științifică“ a producției luate de el, într-un atelier de mecanică, numărul muncitorilor fără o pregătire specială prealabilă a trecut de la 25% la 95% [74], iar H. Ford a făcut cunoscut că în uzinele sale muncitorii „învață meseria în cîteva ore sau în cîteva zile“.[75]. Progresul tehnic, lărgirea mecanizării și automatizării producției n-ar mai face utilă — după unii sociologi — prezența unor muncitori cu calificare complexă, ci ar antrena în cîmpul muncii oameni care s-ar specializa într-un timp extrem de scurt în efectuarea unor munci parcelare, extrem de înguste. Cercetîndu-se structura angajaților din întreprinderile capitaliste s-a constatat o polarizare a lor : de o parte un număr redus de angajați cu înaltă calificare, cu sarcini de îndrumare și control, de altă parte majoritatea covîrșitoare a angajaților, muncitori necalificați sau semicalificați, efectuînd munci simple, unilaterale [76].

[72] R. Hubert, *op. cit.*, p. 387.
[73] Georges Friedmann, *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard, 1968, p. 385.
[74] Id., *ibid.*, p. 207.
[75] Id., *ibid.*, p. 194.
[76] Gheorghe Chepeș, Emanoil Drob, Maria Popescu, *Sociologia muncii Integrarea profesională*, București, Ed. politică, 1967, p. 58.

Cei care susțin că dezvoltarea tehnicii va duce la degradarea muncii calificate consideră că acest proces se referă nu numai la munca de execuție, ci și la cea de dirijare. Mașinile automate, computerele vor primi tot mai mult sarcini de reglare, conducere, decizie [77].

După această concepție, diviziunea neîncetată a muncii și automatizarea nu impun nici o pregătire profesională deosebită și nici o pregătire generală mai înaltă. Nu este nici o relație între pregătirea profesională și cea generală a muncitorului, pentru că progresul tehnic duce la sărăcirea conținutului intelectual al muncii. Muncitorul nu poate găsi satisfacții în procesul unei asemenea munci parcelare. În timpul său liber însă el se poate cultiva în direcția dorită, tehnica punîndu-i la dispoziție suficiente mijloace.

Un alt grup de sociologi, economiști, psihologi consideră însă că automatizarea producției și creșterea nivelului tehnic al mașinilor pretind un nivel din ce în ce mai ridicat al pregătirii generale și profesionale a muncitorilor. Progresul tehnic duce la îmbogățirea conținutului intelectual al muncii, la o estompare a granițelor dintre muncitori și tehnicieni, dintre munca fizică și cea intelectuală. John Diebold, S. Lilley, D. Drucker, M. J. Vincent, A. Touraine, F. Polock și mulți alți sociologi contemporani împărtășesc acest punct de vedere. Fenomenul îmbogățirii conținutului intelectual al muncii a fost însă prevăzut și analizat pentru prima dată de K. Marx în *Capitalul*. Analizînd consecințele folosirii mașinilor în industrie, Marx a arătat că aceasta va impune o pregătire cît mai multilaterală a muncitorului, spre „a înlocui individul parțial, simplu purtător al unei funcții sociale parțiale, cu individul dezvoltat în toate privințele, pentru care diferitele funcții sociale sînt feluri de activitate care alternează“ [78].

Dacă tehnica de azi mai generează încă sarcini de muncă parcelară, care solicită slab funcțiile intelectuale, aceasta se datorește pe de o parte limitelor acestei tehnici, dezvoltării ei incomplete, iar pe de altă parte regimului social-politic care pune în centrul preocupărilor sale obținerea unui profit cît mai mare și nu grija pentru satisfacerea trebuințelor materiale și spirituale ale omului.

În statele socialiste se dă o mare atenție pregătirii profesionale a cadrelor de toate gradele și din toate ramurile vieții economice și sociale. Se insistă atît asupra pregătirii generale, cît și asupra pregătirii profesionale.

Cercetările făcute în țara noastră dovedesc că este o strînsă corelație între nivelul tehnic al unei întreprinderi și între nivelul de pregătire al muncitorilor. Iată situația, în procente, de la două întreprinderi cu nivel diferit de tehnicitate [79].

[77] Pierre Naville, *L'automation et le travail humain*, Paris, C.N.R.S., 1961, p. 75 și 309.
[78] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 23, București, Editura politică, 1966, p. 496.
[79] *Dezvoltarea democrației și personalității în România socialistă*, București, Editura politică, 1969, p. 134.

Scanned with OKEN Scanner

Intreprinderea	Total muncitori	Studii			
		4 clase elementare	7 (8) clase elementare	Șc. profes. și alte similare	Liceul de cultură generală sau șc. tehnice
Complexul petrochimic Borzești	100,0	3,3	16,6	28,3	51,8
Întreprinderea carboniferă Anina	100,0	51,1	17,0	17,0	14,9

Se observă că la prima întreprindere, unde se lucrează cu utilaj de înaltă tehnicitate, peste 50% din muncitori sînt absolvenți de liceu și de școli tehnice, pe cînd în a doua întreprindere, unde se lucrează cu utilaj tehnic de nivel mai scăzut, peste 50% din muncitori au numai 4 clase elementare.

Alte cercetări au scos în evidență că în întreprinderile care folosesc utilaj tehnic de nivel mai înalt este solicitată mai puțin forța fizică a muncitorilor și mai mult calitățile lor intelectuale. Pentru a supraveghea mașinile, a le întreține, regla și repara se cere atît o pregătire profesională temeinică, dar și un orizont larg de cunoștințe generale [80]. Deoarece progresul tehnic va pătrunde tot mai masiv în întreprinderile de orice fel, pregătirea generală și profesională a muncitorilor va fi din ce în ce mai necesară.

Rezultă că în condițiile muncii din viitor, cînd în întreprinderi se va lucra cu utilaje și mașini de un înalt grad de tehnicitate, cele mai bune rezultate le vor da muncitorii cu o pregătire profesională sau generală mai înaltă.

Pregătirea generală reprezintă atît o cerință a progresului tehnic, cît și o componentă de bază a unei bune pregătiri profesionale. Pentru orice profesie, cultura generală constituie un fundament necesar atît prin cunoștințele și deprinderile pe care le dă și pe care se vor sprijini cunoștințele și deprinderile de specialitate, cît și prin calitățile intelectuale, morale și estetice pe care le formează și care lărgesc orizontul profesional al muncitorului. Pregătirea generală trebuie să preceadă pregătirii profesionale.

Rolul important pe care-l are pregătirea de cultură generală în formarea unui bun profesionist este explicat de psihologi prin larga capacitate de *transfer* a culturii generale. Cunoștințele și deprinderile de cultură generală înlesnesc achiziția cunoștințelor și habitudinilor din orice profesiune, ele însele se pot modela și adapta la cerințele profesionale. Pregătirea de cultură generală formează la elevi o plasticitate profesională, „structuri deschise", apte de variate transferuri, pe cînd pregătirea profesională îngustă, care nu are la bază o pregătire generală, formează la elevi „structuri închise", incapabile de adaptări suple și adecvate la solicitări noi.

[80] Gheorghe Chepeș, Emanoil Drob, Maria Popescu, *op. cit.*, p. 32—35 și 53—54.

În patria noastră pregătirea profesională se realizează în deplin acord cu aceste concluzii teoretice la care a ajuns știința. Gimnaziul și prima treaptă a liceului oferă posibilități largi pentru *formarea generală și politehnică* a elevilor. Ei își însușesc aici principiile de bază din disciplinele realiste și umaniste (inclusiv pe cele în legătură cu producția), își formează deprinderi de a aplica în practică aceste cunoștințe (inclusiv deprinderi politehnice), se formează intelectual, moral, fizic, estetic. *Formarea profesională se grefează pe fondul unei temeinice pregătiri generale și politehnice.* Școlile profesionale sînt frecventate după terminarea școlii obligatorii de 10 ani, deci după ce elevul și-a însușit o pregătire generală și politehnică.

Școlile profesionale și liceele de specialitate pregătesc muncitori cu un *profil larg*, capabili să se adapteze într-un timp scurt la noi profesiuni, dacă va fi nevoie. Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român prevăd : „Pe toate treptele sale, învățămîntul va asigura absolvenților o pregătire multilaterală și o calificare complexă, cu profil larg, potrivit cerințelor de dezvoltare modernă a economiei“ [81]. Pe de altă parte, liceul real-umanist de astăzi nu mai este un liceu teoretic, ci este legat de nevoile producției. În timpul studiilor liceale elevii își însușesc și deprinderi de muncă practică, se pot califica în exercitarea unei profesiuni. Și unii și alții devin muncitori culți, capabili să facă față cu succes cerințelor producției contemporane.

[81] *Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român*. Ed. politică, București, 1974, p. 64.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

I. *Lucrări de îndrumare ideologico-politică a educației și învățământului*

1. K. Marx, *Teze despre Feuerbach.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 3, București, Ed. politică, 1958).
2. K. Marx, *Capitalul,* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 23, București, Ed politică, 1966).
3. K. Marx, *Din lucrările postume.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 13, București, Ed. politică, 1962).
4. K. Marx, *Mizeria filozofiei.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 4, București, Ed. politică, 1958).
5. Fr. Engels, *Principiile comunismului.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 4, București, Ed. politică, 1958).
6. Fr. Engels, *Anti-Dühring.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 20, București, Ed. politică, 1964).
7. Fr. Engels, *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 20, București, Ed. politică, 1964).
8. Fr. Engels, *Originea familiei, a proprietății private și a statului.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 21. București, Ed. politică, 1965).
9. Fr. Engels, *Situația clasei muncitoare din Anglia.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 2, București, Ed. pentru literatură politică, 1958).
10. Fr. Engels, *Ludwig Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane.* (K. Marx, Fr. Engels, Opere, vol. 21, București, Ed. politică, 1965).
11. Marx, Engels, *Despre artă.* vol. I, București, Ed. politică, 1966.
12. V. I. Lenin, *Caiete filozofice.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 29, București,
11/bis Marx-Engels, *Scrieri din tinerețe,* București, Ed. politică, 1968.
Ed. politică, 1966).
13. V. I. Lenin, *Cuvîntare la primul congres al învățământului.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 37, București, Ed. politică, 1965).
14. V. I. Lenin, *Sarcinile Uniunilor Tineretului.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 41, București, Ed. politică, 1966).
15. V. I. Lenin, *Militarismul belicos.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 17, București, Ed. politică, 1963).
16. V. I. Lenin, *Marea inițiativă.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 39, București, Ed. politică, 1966).
17. V. I. Lenin, *Cîteva perle din proiectele utopice ale narodnicilor.* (V. I. Lenin, Opere complete, vol. 2, București, Ed. politică, 1960).
18. * * * *Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român, din 22—25 aprilie 1968.* București, Ed. politică, 1968.
19. * * * *Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român.* București, Ed. politică, 1969.
20. * * * *Conferința națională a Partidului Comunist Român, 19—21 iulie 1972.* București, Ed. politică, 1972.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

Prefață 5

Partea întîi

STATUTUL DE ȘTIINȚĂ AL PEDAGOGIEI

Cap. I. EDUCAȚIA — OBIECTUL DE CERCETARE AL PEDAGOGIEI

A. Noțiunea de educație 8
B. Funcțiile educației 12
C. Trăsăturile caracteristice ale educației 14
D. Aspecte dialectice ale procesului educativ 21

Cap. II. METODELE DE CERCETARE ALE PEDAGOGIEI

A. Izvoarele științei pedagogice 26
B. Metodele de cercetare în pedagogie : 28
I. Metode de adunare a materialului 28
II. Metode de prelucrare a materialului 36
C. Etapele cercetării pedagogice 39

Cap. III. TEORIA PEDAGOGICĂ

A. Apariția și dezvoltarea gîndirii pedagogice 42
B. Caracterul probabilistic al legilor pedagogice 46
C. Caracterele cercetării pedagogice contemporane 47
D. Sistemul științelor pedagogice 48
E. Legăturile pedagogiei cu alte științe 49

Scanned with OKEN Scanner

Partea a doua

ELEMENTELE CONSTITUTIVE ALE PROCESULUI EDUCATIV

Cap. I. STRUCTURA PROCESULUI EDUCATIV

A. Elementele constitutive ale procesului educativ 52
B. Procesul de învățământ 53

Cap. II. IDEALUL EDUCAȚIEI

A. Importanța cunoașterii idealului educației 60
B. Determinarea social-istorică a idealului educației 62
C. Scopul fundamental al educației comuniste 64

Cap. III. ELEVUL

A. Rolul eredității, mediului și educației în dezvoltarea omului 70
I. Dezvoltarea omului 70
II. Rolul eredității în dezvoltarea omului 72
III. Rolul mediului în dezvoltarea personalității 75
IV. Rolul conducător al educației în formarea personalității 78

B. Particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor 84
I. Periodizarea dezvoltării umane 84
II. Particularitățile individuale și importanța cunoașterii lor pentru munca educativă 108

Cap. IV. EDUCATORUL

A. Familia ca factor educativ 110
I. Locul familiei în sistemul educației comuniste 110
1. Sarcinile familiei în educația copiilor 113
2. În ce condiții familia poate fi un bun mediu educativ 118

II. Colaborarea școlii cu familia 121
1. Vizitarea familiei de către cadrele didactice 121
2. Vizitarea școlii de către părinți 123
3. Alte modalități de conlucrare 123

B. Școala 125
I. Profesorul, dirigintele 125
1. Rolul profesorului în școală și în societate 125

Scanned with OKEN Scanner

2. Însușirile necesare profesorului 129
3. Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice 136
4. Dirigintele 139

II. Conducerea școlii 141
1. Rolul directorului școlii 141
2. Decizia 143
3. Planificarea și evidența muncii din școală 145
4. Organizarea muncii din școală 147
5. Îndrumarea activității din școală 149
6. Controlul muncii din școală 152

C. Organizațiile de copii și tineret, activitatea extrașcolară a elevilor 155
1. Rolul organizațiilor de copii și tineret în educația elevilor 155
2. Sarcinile activităților în afară de clasă și extrașcolare 157
3. Trăsăturile specifice și cerințele pedagogice ale activităților în afară de clasă și extrașcolare 159
4. Conținutul și formele de organizare a activităților în afară de clasă și de școală 162

Cap. V. CONȚINUTUL EDUCAȚIEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

A. Elemente ale conținutului educației (învățămîntului) 167
B. Caracterul social-istoric și de clasă al conținutului învățămîntului 169
I. Planul de învățămînt 170
II. Programa școlară 175
III. Manualul școlar 179

Cap. VI. SISTEMUL METODICO-ORGANIZATORIC AL EDUCAȚIEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

A. Principiile de învățămînt 183
I. Noțiunea de principiu didactic 183
1. Principiul orientării comuniste a învățămîntului 186
2. Principiul învățămîntului activ 187
3. Principiul învățămîntului conștient 189
4. Principiul învățămîntului intuitiv 190
5. Principiul învățămîntului continuu 193
6. Principiul învățămîntului sistematic 195
7. Principiul luării în considerare a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor 197
8. Principiul învățămîntului temeinic 199
9. Principiul legării teoriei cu practica 200

Scanned with OKEN Scanner

II. Interdependența principiilor de învățămînt 202
B. Metodele de învățămînt 202
I. Metode de asimilare 206
1. Metode verbale 206
2. Metode intuitive 222
3. Metode active 232
4. Învățarea prin descoperire 239
II. Metode de control 242
1. Necesitatea și funcțiile controlului 242
2. Metode de control 243
3. Forme moderne de verificare 245
III. Metode de apreciere 248
1. Necesitatea și funcțiile aprecierii 248
2. Metode clasice de apreciere 248
3. Metode moderne de apreciere 250
4. Privire critică asupra metodelor de apreciere 251
C. Moduri și forme de organizare a procesului de învățămînt 255
I. Moduri de organizare a procesului de învățămînt 255
1. Modul individual 255
2. Modul colectiv : monitorial, pe clase și lecții, pe echipe 256
3. Observații asupra modurilor de organizare a procesului de învățămînt 260
II. Forme de organizare a procesului de învățămînt 261
1. Lecția — formă de bază a organizării procesului de învățămînt 261
2. Cerințele didactice ale unei lecții 262
III. Tipuri de lecție 265
1. Tip și structură de lecție 265
2. Lecția combinată 267
3. Lecția de asimilare de cunoștințe noi 273
4. Lecția de recapitulare și sistematizare 274
5. Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor 276
6. Lecția de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor 278
IV. Direcții noi privind modul și formele de organizare ale procesului de învățămînt 279
1. Critica învățămîntului pe clase și lecții 279
2. Sisteme care urmăresc individualizarea învățămîntului 281
3. Sisteme care urmăresc adaptarea socială a elevilor 289

Scanned with OKEN Scanner

V. Sistemul de învățămînt din Republica Socialistă România 291
1. Școala — instituție socială de educație 291
2. Evoluția sistemului de învățămînt din România 293
3. Principiile care stau la baza organizării sistemului de învățămînt din Republica Socialistă România 296
4. Structura sistemului de învățămînt din Republica Socialistă România 299
5. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului din patria noastră în anii următori 304

Partea a treia

LATURILE EDUCAȚIEI COMUNISTE

Cap. I. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

A. Sarcinile și importanța educației intelectuale 308
I. Înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe științifice, cu priceperi și deprinderi intelectuale 310
II. Dezvoltarea proceselor intelectuale 312
III. Formarea concepției științifice despre lume 316

Cap. II. EDUCAȚIA MORALĂ

A. Probleme generale ale educației morale 320
I. Morala și trăsăturile ei caracteristice 320
II. Conținutul moralei comuniste 322
III. Scopul și sarcinile educației morale comuniste 323
IV. Particularități metodice ale educației morale comuniste 334
V. Curente pedagogice privind educația morală 339

B. Laturile educației morale 342
I. Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar 342
1. Conținutul și trăsăturile caracteristice ale patriotismului socialist și ale internaționalismului proletar 342
2. Sarcinile educației patriotice 345
3. Mijloace de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar 348

Scanned with OKEN Scanner

II. Educarea elevilor în spirit colectivist 351
1. Spiritul colectivist — trăsătură de bază a omului de tip nou 351
2. Trăsăturile caracteristice și structura colectivului de elevi 352
3. Metodica organizării și conducerii colectivului de elevi 355
4. Colectivul — subiect al educației 358
5. Preocupări pedagogice contemporane privind organizarea vieții în comun a copiilor și tineretului 360

III. Educarea disciplinei conștiente 363
1. Noțiunea de disciplină. Caracterul istoric și de clasă al disciplinei. Disciplina socialistă 363
2. Disciplina școlară 365
3. Sarcinile educației în spiritul disciplinei conștiente 366
4. Mijloace de educare a disciplinei conștiente 370
5. Curente moderne privind disciplina școlară 372

IV. Educarea atitudinii socialiste față de muncă și față de proprietatea obștească 375
1. Atitudinea socialistă față de muncă 375
2. Mijloace pentru cultivarea atitudinii socialiste față de muncă și față de bunul obștesc 376
3. Cerințe pedagogice de organizare și desfășurare a muncii elevilor 379

V. Educarea elevilor în spiritul umanismului socialist 381
1. Umanismul socialist 381
2. Mijloace de educare a elevilor în spiritul umanismului socialist 384

Cap. III. EDUCAȚIA FIZICĂ

A. Locul și importanța educației fizice 389
B. Scopul și sarcinile educației fizice 392
C. Mijloacele educației fizice 393
D. Forme de organizare a educației fizice 397
E. Sisteme de educație fizică. Educația fizică și viața contemporană 399

Cap. IV EDUCAȚIA ESTETICĂ

A. Noțiune, importanță 402
B. Scopul și sarcinile educației estetice 405
C. Mijloacele educației estetice 413
D. Educația estetică și lumea contemporană 420

Scanned with OKEN Scanner

Cap. V. EDUCAȚIA POLITEHNICĂ ȘI PROFESIONALĂ

A. Educația pentru muncă 423
B. Sarcinile educației politehnice și profesionale 424
C. Mijloacele educației politehnice și profesionale 426
D. Orientarea școlară și profesională 429
E. Pregătirea generală, pregătirea profesională și cerințele producției moderne 437
Bibliografie 441
Indice de nume 453

Scanned with OKEN Scanner

Redactor : GHEORGHE MANDICI
Tehnoredactor : IOAN I. IANCU

Bun de tipar : 21. 08. 1975. Apărut 1975 ; Coli tipar : 29 ; Tiraj : 35 000+90.

Întreprinderea Poligrafică „Banat" Timişoara,
Calea Aradului nr. 1.
Republica Socialistă România
Comanda nr. 212

Scanned with OKEN Scanner